

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

Diplomová práce

**Využití metakognitivních postupů v poznávacím a
osobnostním rozvoji žáka**

Possibilities usage base – cognitive procedures in cognitive and personality
expansion scholar

Lenka Zemanová

Obor pedagogika

Magisterské /kombinované/ studium

Vedoucí práce: PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Praha 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

Podpis autora:

Ráda bych poděkovala PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za její připomínky, rady a podporu, které se mi dostalo při tvorbě této diplomové práce.

Obsah:.....strana

Úvod.....7

Teoretická část.....8

1. Osobnostně orientované vzdělávání a evropské kompetence.....9

1.1 Principy vzdělávání 21. století.....10

1.2 Evropské kompetence.....11

1.3 Bílá kniha.....11

1.4 Klíčové kompetence.....12

2. Témata zabývající se poznávacím a osobnostním rozvojem žáka.....16

2.1 Metakognice.....16

2.1.1 Metakognice a její složky.....17

2.1.2 Metakognice ve vztahu k teoriím18

A. Teorie kognitivního vývoje J. Piageta..... 18

B. Metakognice v kontextu inteligentního chování19

C. Teorie multidimenzionální inteligence - H. Gardner..... 21

D. Triarchická teorie inteligence - R. Sternberg..... 21

2.1.3 Metakognice a reflexe v systému osobnosti.....22

2.1.4 Zásady metakognice.....23

2.1.5 Strategie metakognitivního nácviku24

2.2 Autoregulace.....25

2.2.1 Rozvoj autoregulace jako osobnostního programu.....26

2.3 Motivace žáka k učení.....27

2.3.1 Komponenty, zakládající motivační připravenost žáka
k učení..... 28

2.3.2 Motivační zaměření a sféra zájmů..... 29

2.4 Hledisko pedagogického kontextu.....	31
2.5 Žákovy přístupy k učení.....	32
2.6 Kognitivní svébytnost.....	36
2.6.1 Základní referenční rámec existence kognitivní svébytnosti.....	37
2.6.2 Dvouúrovňové dělení kognitivních činností - J. Piaget.....	38
2.7 Kognitivní cíle – B. S. Bloom.....	39
2.7.1 Kognitivní stupně I. úrovně.....	40
2.7.2 Kognitivní stupně II. úrovně.....	40
3. <u>Podmínky rozvoje metakognitivních dispozic</u>	42
3.1 Připravenost žáka pro utváření kognitivní svébytnosti.....	42
3.2 Připravenost učitele pro utváření kognitivní svébytnosti žáka.....	43
3.3 Funkčnost rozvojetvorných programů.....	45
Metodologická část.....	49
4. Úkol empirického šetření.....	50
4.1 Téma empirického šetření.....	50
4.2 Cíl empirického šetření.....	50
4.3 Hypotézy empirického šetření.....	52
4.4 Charakteristika vybraného vzorku.....	52
4.5 Vymezení sledovaného problému.....	53
4.6 Projekt a metody empirického šetření.....	53
4.6.1 Metoda minilekce.....	54
4.6.2 Záznam z učení v experimentální skupině.....	54
4.6.3 Záznam z učení v kontrolní skupině.....	55
4.6.4 Debata v experimentální skupině.....	55
4.6.5 Dotazník A (didaktický test).....	55
4.6.6 Dotazník B.....	56

Empirická část.....	57
5. Empirické šetření – analýza výzkumného materiálu.....	58
5.1 Metoda minilekce.....	58
5.2 Záznam z učení a způsob hodnocení zkoumaného materiálu.....	58
5.2.1 Výsledky empirického šetření – záznam z učení.....	61
A. Kategorie: Formulace a vyjadřování se.....	63
B. Kategorie: Zapamatování	65
C. Kategorie: Souvislost učení a reálného života.....	66
D. Kategorie: Reflexe a sebereflexe.....	67
5.3 Dotazník A (didaktický test).....	69
5.3.1 Hodnocení dotazníku A.....	70
5.3.2 Dosažená klasifikace v testu (experimentální skupina).....	70
5.3.3 Dosažená klasifikace v testu (kontrolní skupina).....	72
5.4 Dotazník B.....	74
5.4.1 Vyhodnocení dotazníku B.....	74
Závěr.....	77
Použitá literatura.....	81
Přílohy.....	84
Anotace.....	90
Annotation.....	91

Úvod

V současné době tvoří školy vlastní vzdělávací plány, které mají přizpůsobit požadavkům nových vzdělávacích koncepcí evropského měřítka, zároveň konkrétním potřebám žáka a dodržet závazné standardy výsledků vzdělávání. Vzdělávání v pojetí rámcově vzdělávacích programů směřuje především k naplnění kompetencí jako závazného výsledku vzdělávání. Stručně vyjádřeno, kompetence představují soubory znalostí, dovedností, návyků a postojů, které jsou využitelné v učení i v životě. Ze své pedagogické praxe vím, jaké otázky si učitelé kladou a s jakými problémy se potýkají. Mám na mysli ty učitele, kteří si otázky kladou, a není jim osud žáka lhostejný. Jak se mají učitelé vypořádat s tak obtížným úkolem jako je tento? Jak sestavit vzdělávací plán, který má zahrnout tolik nových požadavků? O co se při jejich tvorbě opřít? Jaké postupy v rozvíjení osobnosti žáka využít? Jsme my, učitelé, sami kompetentní v oblastech, které dokumenty UNESCO a EU formulují? Otázek a úkolů spojených s tématem komplexního rozvoje žáka se nabízí mnoho a bude trvat dlouho, než se nově formulované úkoly podaří naplnit a troufám si říci, že splněny nebudou nikdy. To samozřejmě neznamená, že bychom se měli pod tíhou nesnadného úkolu výchovy a vzdělávání žáků vzdát. Jedním z úkolů práce učitele je hledat cestu, jak „svého“ žáka rozvíjet tak, aby se stal člověkem, který bude kompetentní kvalitně žít vlastní život. Dostávám se nyní k vysvětlení, proč jsem si pro svou diplomovou práci zvolila téma využití metakognitivních postupů v poznávacím a osobnostním rozvoji žáka. Téma metakognice se pro danou problematiku jeví jako velice aktuální. Přesahuje v mnoha směrech oblast kognitivní, poukazuje na působení afektivních komponent. Osobnostní, kognitivní a sociální kontext metakognice rozšiřuje směr uvažování o žákovi. Aktuálnost metakognice je také spatřována v možnosti účelněji se orientovat v dnešním rychle se měnícím světě a v stále narůstajícím množství informací. Od školy se samozřejmě očekává, že žáka do složitého světa poznání připraví. Kognitivní psychologové Sternberg, Gardner a Perkins¹ tvrdili, že metakognice je důležitou složkou inteligentního chování a jedinci s touto dispozicí jsou ve svých činnostech úspěšnější než ti, kteří jí nedisponují. Ve výzkumech se potvrzuje, že nácvikem si lze metakognitivní strategie osvojit a tím svůj osobnostně poznávací aparát obohatit. Ve své práci jsem se o podobný nácvik pokusila.

¹ Fischer, R. Učíme děti myslet a učit se. Praha: Portál, 1997, s. 15-22.

Teoretická část

Využití metakognitivních postupů **v poznávacím a osobnostním rozvoji žáka**

1. Osobnostně orientované vzdělání (UNESCO) **a evropské kompetence**

Nově formulované úkoly vzdělávání pro 21. století kladou důraz na rozvíjení všech stránek osobnosti tak, aby žáci lépe porozuměli světu, v němž žijí, získali znalosti a dovednosti důležité pro život v rychle měnícím se světě a na základě vědomí vlastních kvalit a možností mohli nalézt místo jak v rodině, tak i ve společnosti a na trhu práce. Vzdělávání má nejen zajišťovat rozvoj samostatného myšlení a rozvoj schopností získávat informace, kriticky je posuzovat, třídit a pracovat s nimi, ale mít i formativní funkci; proto jsou vzdělávací cíle zaměřeny i na rozvíjení takových kvalit osobnosti žáků, které mají svůj výraz v úctě k všelidským hodnotám, v toleranci vůči jiným rasám, kulturám, způsobům života i náboženstvím. Žáci si mají rozvíjet schopnosti pro hledání odpovědných a rozumných rozhodnutí, mají umět zhodnotit důsledky svého jednání nejen s ohledem na vlastní prospěch, ale i na etické normy platné v mezilidských sociálních vztazích i s ohledem na demokratické a národní tradice. Vzdělávání má stimulovat žáky k aktivitě v činnosti a v jednání s ostatními, k rozvoji zvědavosti, tvořivosti v učení a v životě, k ochotě ke spolupráci a k vzájemné pomoci, má je vést k péči o celkovou tělesnou zdatnost a dobré zdraví, pomáhat jim pochopit principy udržitelného rozvoje a hledět do budoucnosti jako prostoru pro důstojný a smysluplný život, pro práci a seberealizaci.²

Pojem osobnostní a sociální výchova (OSV) se začal v pedagogickém slovníku objevovat na počátku 90. let 20. století a stále zůstává v centru pozornosti. Otázkou stále zůstává: jak zajistit, aby vyučování nesloužilo jen k osvojování vědomostí a dovedností obsažených ve vyučovacích předmětech, ale také k rozvoji všech složek osobnosti žáka, jeho smyslů, citů,

² www.vuppraha.cz

tvořivých schopností a k rozvoji jeho předpokladů pro vytváření kvalitních mezilidských vztahů, k rozvoji dovedností komunikace atd.³

Důležitost **prvků OSV** je zdůrazněna i v **nárocích na vzdělání 21. století**, obsažených v dokumentech UNESCO a EU. Pomáhá žákovi hledat vlastní cestu životem a celkově utvářet dovednosti a kompetence pro život. Učivem se stává žák sám.

Učí žáka dovednostem pro učení a studium, organizaci učení, obecným modelům řešení problémů a jejich aplikaci se specifickým zřetelem na problémy vztahové a komunikační, zvládání rozhodovacích situací, vnímání komunikace jako jednoho z životně nejpodstatnějších jevů, mj. i jako řeč těla, a dalším ne ryze verbálním projevům komunikace, poznávání lidí a jednání ve specifických rolích a situacích a praktické etice.

1.1 Principy vzdělávání 21. století⁴

- **UČIT SE POZNÁVAT** – práce s informací, znalost vlastního kognitivního a učebního stylu, metakognice.
- **UČIT SE JEDNAT** – učit se být kompetentní sociálně: komunikace, kooperace, konflikt.
- **UČIT SE ŽÍT SPOLEČNĚ** – mám-li žít dobře s ostatními, musím žít dobře se sebou, ne na cizí účet; nestavit své sebevědomí na ostatních, ale na sobě.
- **UČIT SE BÝT** – hledat v sobě samém zdroje svého osobního štěstí.

³ Vališová, A; Kasíková, H.a kol. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007, s. 263.

⁴ Valenta, J. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. Kladno: AISIS, 2006, s. 13-57.

1.2 Evropské kompetence k:

(EU, 90. léta 20. století – 39 kompetencí rozdělených do 7 skupin)

- učení
- objevování
- myšlení, uvažování
- komunikaci
- kooperaci
- práci
- přizpůsobování se změnám

1.3 Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v ČR

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha⁵ vymezuje nové směry vzdělávací a kurikulární politiky. Jedním ze základních znaků těchto změn je i nová struktura a poslání kurikulárních dokumentů.

Nadále jsou kurikulární dokumenty vytvářeny na dvojí úrovni – státní a školní.⁶

Státní úroveň kurikulárních dokumentů tvoří: Státní program vzdělávání (SPV), který vymezuje hlavní zásady kurikulární politiky státu, obecné cíle vzdělávání, oblasti vzdělávacích programů, podmínky pro jejich zavádění do škol i další legislativní a organizační předpoklady pro realizaci kurikulární politiky státu.

Rámcové vzdělávací programy (RVP) vymezují cílové zaměření vzdělávání pro daný obor vzdělání, očekávaný výstup vzdělávání (závazný standard výsledků vzdělávání), základní učivo (závazný standard vzdělávací nabídky), učební plány, pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů aj.

Školní úroveň kurikulárních dokumentů tvoří: *školní vzdělávací programy (ŠVP)*, které zpracovávají podle RVP s přihlédnutím ke konkrétním potřebám žáka, podmínkám škol, perspektivám rozvoje vzdělávání na dané škole atd.

⁵ Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Bílá kniha. MŠMT ČR. Praha: UIV Tauris, 2001.

⁶ www.vuppraha.cz

1.4 Klíčové kompetence

Vzdělávání v pojetí RVP směřuje především k naplnění kompetencí jako závazného výsledku vzdělávání. Kompetence představují soubory znalostí, dovedností, návyků a postojů, které jsou využitelné v učení i v životě a umožňují žákům efektivně a odpovídajícím způsobem jednat v různých činnostech a situacích.

Veškeré poznávací a učební činnosti v jednotlivých vzdělávacích oblastech směřují k vytvoření klíčových kompetencí. Na rozdíl od očekávaných kompetencí, které žáci získávají v jednotlivých vzdělávacích oblastech a oborech, jsou klíčové kompetence obecněji a širěji využitelné. Klíčové kompetence tak tvoří základ přípravy žáka pro celoživotní učení a vstup do života.

V návaznosti na celoevropský přístup ke klíčovým kompetencím jsou v RVP **klíčové kompetence** členěny do souborů zaměřených na:

- **učení** – žák je na konci základního vzdělávání způsobilý:
 - organizovat a řídit své učení (promýšlet úkol, plánovat, navrhovat postup řešení a výběr prostředků, vyhledávat informace, kontrolovat výsledky), vybírat a využívat pro vlastní učení efektivní způsoby, metody a strategie;
 - používat správné základní pojmy z různých vzdělávacích oblastí, chápat jejich smysl a význam, aplikovat je v reálných situacích a při řešení problémů;
 - operovat s obecně užívanými termíny, znaky a symboly;
 - uvádět věci a jevy do souvislostí, propojovat do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytvářet komplexní pohled na přírodní, společenské a sociokulturní jevy;
 - vyvozovat závěry na základě posuzování a porovnávání faktů z různých oborů;
 - vyhledávat a třídit informace, interpretovat je na základě pochopení jejich obsahu a významu;
 - číst s porozuměním texty různého charakteru, pracovat s nimi a na základě dosavadních znalostí a zkušeností uplatňovat vlastní názor;

- pracovat s učebnicemi, s různými učebními texty, se slovníky a encyklopediemi atd.;
- samostatně a systematicky se učit, kriticky posuzovat výsledky vlastní práce, překonávat obtíže při učení, být za výsledky svého učení zodpovědný.

- **řešení problémů** – žák je způsobilý:

- vnímat nejrozumnější situace ve škole i mimo ni, přemýšlet o vzniklých problémech a jejich příčinách, diskutovat a hledat řešení a využívat vlastního úsudku a zkušeností;
- identifikovat problém a formulovat jeho podstatu, vytvářet hypotézy a varianty řešení, vysvětlovat zvolené způsoby řešení, plánovat a organizovat svoji činnost
- reagovat přiměřeně na změny a domýšlet možné důsledky, překonávat obtíže;
- samostatně a kriticky myslet, samostatně se rozhodovat, zvažovat důsledky svého rozhodnutí a nést za ně zodpovědnost.

- **komunikace** – žák je způsobilý:

- formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory, vyjadřovat se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu, zapojovat se do diskuse, obhajovat svůj názor a vhodně argumentovat;
- porozumět různým typům textu, využívat informační a komunikační prostředky a technologie, nepodléhat manipulacím;
- komunikovat s ostatními na základě osvojených verbálních i neverbálních komunikativních dovedností (naslouchání, kladení otázek, diskuse atd.);
- užívat získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními;
- komunikovat v cizím jazyce.

- **pracovní činnosti a spolupráce** - žák je způsobilý:

- uplatňovat získané základní pracovní dovednosti a návyky v každodenních činnostech;
- řešit jednoduché pracovní úkoly za pomoci vhodně vybraného materiálu, pracovních nástrojů a nářadí, promýšlet vhodné pracovní postupy a volit technologii;
- orientovat se v získaných informacích o technologiích a organizaci práce a na jejich základě projektovat, organizovat a řídit různé pracovní činnosti;
- organizovat a plánovat svou pracovní činnost, dodržovat zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, zásady hygieny práce, zdravého pracovního prostředí;
- spolupracovat a pracovat ve skupině podle svých schopností a na základě své role, vyjednávat a hledat kompromisní řešení, pozitivně ovlivňovat kvalitu společné práce.

V této kapitole by měl čtenář získat základní vhled do nově formulovaných úkolů a cílů vzdělávání, do struktury a záměrů kurikulárních dokumentů. Na základě vymezených cílů (naplnění klíčových kompetencí) budeme hledat možné cesty, způsoby, jak jich dosáhnout.

Na celoevropský trend ve vzdělávání navazuje také české školství. Školy vytvářejí ŠVP (školní vzdělávací plány) sobě na míru, resp. na míru žáka. Otázkou zůstává, do jaké míry budou učitelé umět s novými učebními plány zacházet a naplňovat potřeby žáků tak, aby na konci školní docházky byli žáci v jednotlivých dovednostech, znalostech, návycích a postojích, které nové vzdělávací koncepce doporučují, kompetentní.

Před učiteli stojí náročný úkol. Jak učit žáky být kompetentní k učení, řešení problémů, komunikaci apod., když učitelé tentýž náročný úkol musí sami překonat? Zvládání a naplnění těchto kompetencí je nepochybně celoživotním a především velice náročným procesem.

Nabídka různých metod, strategií a programů, které by učitelům pomohly tento úkol zvládnout, je již vcelku bohatá. Jak ale tyto strategie používat, když samotné učitele tomu nikdo neučil? Odpověď je jednoduchá, musí se v tomto směru vzdělávat sami-číst odbornou literaturu, více spolupracovat v týmu ostatních učitelů a vzájemně si předávat zkušenosti, využívat nabídek různých vzdělávacích institucí apod. Učitelé se musí neustále rozvíjet, chtějí-li, aby se rozvíjeli jejich žáci.

Tlak nových požadavků na kompetence k učení vyvolal zvýšenou pozornost, která se zaměřuje na postupy, jak efektivně měnit učební proces žáka, jak tento proces diagnostikovat, jak žáky učit vědomě řídit či pracovat s těmito postupy. V této souvislosti se objevují témata **metakognice, autoregulace, motivace, pedagogického kontextu, žákova přístupu k učení, kognitivní svébytnosti a kategorií cílů**, která se vzájemně obohacují a rozvíjejí. Pro poznávací a osobnostní rozvoj žáka je studium těchto sedmi vzájemně souvisejících témat nezbytné.

2. Témata, zabývající se poznávacím a osobnostním rozvojem žáka

2.1 Metakognice

Pojem metakognice použil v roce 1979 J. H. Flavell ve významu poznatků, které člověk získává o svých vlastních poznávacích procesech, tedy „poznáváme, jak poznáváme“.⁷

A. L. Brown (1980) používá výraz metakognice ve významu usměřování, řízení vlastních poznávacích procesů. Metakognice je tradičně vymezována jako jedincovo poznávání vlastních kognitivních procesů, jejich vědomé kontrolování a řízení.

Ze sociokognitivního pohledu metakognice zahrnuje kognitivní zhodnocení úkolu i svých možností, kontrolu a řízení vlastních poznávacích procesů, přemýšlení o tom, nakolik je můj způsob uvažování adekvátní danému úkolu. (Bandura, 1997)

Ve snaze odstranit možná nedorozumění rozlišují odborníci (např. Simons, 1996) **tři podoby metakognice**:

- **Metakognitivní poznatky** (znalosti), které se týkají poznatků a zkušeností, které člověk získal o svých vlastních poznávacích procesech.
- **Exekutivní kontrola a řízení** (monitorování a regulování), které představuje aktivní monitorování a řízení vlastního poznávacího procesu.
- **Metakognitivní pojetí** – jde o základní ideje a teorie, které člověk má o svém vlastním poznávání. Jsou zde úzce propojeny aspekty kognitivní, afektivní, motivační a volní.

V poslední době dochází k určitému **významovému posunu**. Téma metakognice přesahuje v mnoha směrech oblast kognitivní. Netýká se pouze kognitivních postupů, ale participuje na jejím rozvoji celá osobnost žáka. Naučit žáky tomu, aby dokázali poznávat své vlastní poznávací procesy, je předstupněm toho, aby je dokázal později sám řídit. Předpokladem pro výuku, která má žáky naučit autoregulaci učení, je výuka, která má žáky vést k metakognici.

⁷ Mareš, J. Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál, 1998, s. 169.

2.1.1 Metakognice a její složky⁸

Pojetí metakognice, ze kterého text vychází, představuje metakognici jako určitou formu poznání, která má nadhled nad naším poznáním, učním, myšlením.

Obsahuje dvě hlavní složky:

- **Složka dispoziční** - metakognitivní potenciál tvořený mentálními reprezentacemi vyššího řádu.
- **Složka procesuální – vstupní procesy** utváření metakognice reprezentují procesy monitorování kognitivních činností a **výstupní procesy** představující metakognitivní kontrolu, plánování a řízení při řešení úloh, problémů a poznávacích situací.⁹

Metakognice jako komplexní jev, kdy rozvoj poznávacích aktivit s cílem osvojení určitých metakognitivních postupů, předpokládá zapojení celé řady osobnostních charakteristik a vnitřních předpokladů, zároveň však využití celé řady možností, jak iniciovat žádoucí změny v procesu poznání. Možnosti rozvoje metakognitivního potenciálu se dotýkají:

- **oblasti vnitřních** (osobnostních a poznávacích) **předpokladů dítěte,**
- **oblasti vnějších podmínek a okolností** (výukové možnosti školy – osobnost učitele, koncepce učiva a metod...).

Tyto dvě oblasti se mohou navzájem podporovat nebo naopak blokovat.

Metakognice a její fungování má vztah:

- k reflexi v systému osobnosti
- k mentální reprezentaci a učení se vyšším principům
- k inteligentnímu chování

⁸ Krykorková, H.; Chvál, M. Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic. Pedagogika, 2003, č. 1, s. 26-44.

⁹ Krykorková, H.; Chvál, M. Rozvoj metakognice-cesta k hodnotnějšímu poznání. Pedagogika, 2001, č. 2, s. 188.

2.1.2 Metakognice ve vztahu k teoriím¹⁰

Metakognice je zakotvena v paradigmatu **kognitivní psychologie**. K její interpretaci lze přispět i některými přístupy vycházejícími z rozdílných teoreticko-metodologických pozic. Při výstavbě pojetí metakognice se střetávají **prvky humanistické** s akcentem na osobnostní funkci vědomí Já, sebeuvědomování a **prvky kognitivisticko-behavioristické** s akcentem na proces fungování metakognice a na behaviorální metody k nácviku metakognitivních strategií.

Téma metakognice obohatily a rozvinuly teorie **mnohočetné inteligence Sternberga a Gardnera** a stejně tak i konstruktivismus, vycházející z **kognitivní psychologie**. Jsou to dvě zcela odlišné teorie, ale obě se zabývají tím, jak probíhají myšlenkové procesy jako například učení. Z porozumění tomu, jak naše mysl organizuje, reprezentuje a reaguje na informace, můžeme vyvozovat závěry, jak organizovat výuku.

Konstruktivismus¹¹ tvrdí, že se žáci učí konstruováním významů ze zkušenosti. Znamená to, že žák neukládá informace v takové podobě, v jaké jsou mu předkládány. Naopak, snaží se v nich najít určitý smysl, často takovým způsobem, že je propojuje s informacemi nebo mentálními reprezentacemi toho, s čím se již setkal. Kognitivní psycholog **J. Piaget** označuje tyto procesy jako asimilaci a akomodaci.

A. Teorie kognitivního vývoje J. Piageta - metakognice, mentální reprezentace a učení se vyšším principům

Jeho poznatky vedly k navržení vývojové teorie, vysvětlující, jak si děti vytvářejí koncepty, se kterými zacházejí při myšlení. Nejdříve vymezíme, co je míněno výrazem koncept. Je to pojem, který má jedinec o určité třídě předmětů nebo událostí, seskupených k sobě na základě toho, co mají společné. Prostřednictvím těchto konceptů (pojmů) chápeme svět. Dítě je aktivní, setkává se s poznávacími konflikty a pokouší se je řešit. K tomuto účelu přechází od jedné operace k druhé. Tyto operace se seskupují do struktur, což je podstatné pro řešení

¹⁰ Krykorková, H.; Chvál, M. Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. Pedagogika, 2001, č. 2, s. 185-196.

¹¹ Tonucci, F. Vyučovat nebo naučit? Pedagogická fakulta UK, 1994.

problémů a vývoj intelektu.¹² Kognitivní struktury se tedy během života mění a rozvíjí. U dětí se rozvíjejí **vyšší formy myšlení** především **zráním**, přičemž rychlost absolvování každého vývojového stádia je ovlivněna prostředím, ve kterém dítě žije. Každé stádium se vyznačuje určitou **kognitivní strukturou**, tzn. také zvláštní **strategií**, jíž se dítě pokouší uspořádat si svou zkušenost a porozumět jí.

Pojetí metakognice jako učení se vyšším principům se vztahuje k **Piagetovu paradigmatu formálních operací, tzv. operacím druhého řádu**. Kognitivní strukturu, která je základem tohoto **vývojového stádia** (od 12ti let věku dítěte), nazval Piaget **mřížově-grupovou strukturou**, což poukazuje na to, že jde o strukturu myšlení, v níž cokoli může být vztaženo k čemukoli jinému. To jedinci umožňuje vyzkoušet různé kombinace hypotetických výroků. Mentální reprezentace vyššího řádu nemusí být zobecnitelné na celou třídu podnětových situací, poznávací strategie se postupně interiorizují a jsou aplikovatelné i na situace, které v procesu učení nebyly zahrnuty. Vzniká zde hypoteticko-deduktivní typ usuzování, které jedinci umožňuje řešit problémy pomocí zobecněných principů získaných cestou myšlenkových operací, postupů a poznávacích strategií.¹³ Tyto operace podle Flavella (1976) konstituují určitý druh **metamyšlení**, tj. myšlení o myšlení samém.

Metakognice je velmi důležitou složkou inteligentního chování. Definici **intelligence** o tento pojem rozšířili kognitivní psychologové Sternberg, Gardner a Perkins. V další části textu se zmíníme o využitelnosti intelligence a teoriích mnohočetné intelligence Sternberga a Gardnera.

B. Metakognice v kontextu inteligentního chování

Intelligence (dispozice výkonová) je psychická vlastnost, která patří do kategorie schopností. Schopnosti lze definovat jako **předpoklady k určité aktivitě, k výkonu**, který může mít orientační i adaptační význam. Je to tedy pouze možnost, která může být v různé míře rozvinutá a užívaná. Míra jejího využití závisí na dalších okolnostech, na osobnostních vlastnostech jedince (např. stabilita, vyrovnanost,...), jeho aktuálním vyladění (motivace) i

¹² Čáp, J. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1997, s. 221.

¹³ Krykorková, H.; Chvál, M. Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. Pedagogika, 2001, č. 2, s. 185-196.

vnějších vlivech (stres). **Intelligence**, stejně jako ostatní schopnosti, se rozvíjí na základě **interakce vrozených dispozic a podnětů vnějšího prostředí, tj. učení.**¹⁴

Uplatnění rozumových schopností závisí na kvalitě pozornosti. **Pozornost** je tak důležitým předpokladem, že je-li nepostačující, nelze ani správně odhadnout, jaké intelektové schopnosti dotyčný má.

Intelektové funkce mohou být tlumeny a blokovány výkyvy **emočního ladění**. Silné citové prožitky odvádějí pozornost do jiné oblasti a znemožňují plynulý průběh uvažování a učení. Převaha emoční složky postoje k problémové situaci brání uplatnění intelligence. Na její uplatnění nepříznivě působí také depresivní ladění. Zde jde jak o celkový útlum aktivity, tak i o zhoršení sebehodnocení. Také úzkost bývá příčinou omezení koncentrace pozornosti a nadměrné obavy ze selhání vedou ke zkresleným závěrům nebo ani nedovolí k nějakému řešení dojít.

Uplatnění a využití rozumových schopností ovlivňuje také **motivace**. Motiv je důvodem k aktivitě, a pokud schází, příslušná schopnost se nejen neuplatňuje, ale často ani nerozvíjí. Nedostatek motivace může být způsoben sociokulturními vlivy nebo osobními příčinami, např. nízkým sebehodnocením, nakumulovanými neúspěchy, nedůvěrou okolí apod.

Využití intelligence závisí i na schopnosti zralejší **autoregulace**, na vůli. Dosažení dobrých výsledků někdy vyžaduje značné úsilí a odolávání lákavějším podnětům. Pokud by člověk nedokázal systematicky pracovat, jeho schopnosti by se neuplatnily a nerozvíjely. Vůle ovlivňuje využití intelligence hlavně v dlouhodobých činnostech.

Uplatnění intelligence ovlivňuje i **temperamentový základ** a komplex osobnostních vlastností. Temperamentové rysy se projeví v **osobním tempu**, které má vliv na způsob řešení úkolů jako je např. sklon k rychlému, zbrklému přijetí určitého závěru nebo na efektivitu práce. Osobnostní vlastnosti modifikují způsob uplatnění této schopnosti.

¹⁴ Fontana, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003, s. 116.

C. Teorie multidimenzionální inteligence - H.Gardner¹⁵

Tento přístup zastával v 80. letech 20. století profesor Harvardovy univerzity H. Gardner, který chápe dílčí schopnosti jako navzájem nezávislé kategorie. Je přesvědčen, že existuje více různých inteligencí a definuje je jako specifické schopnosti, které nemusí mít jednoznačně kognitivní charakter. Gardner definoval sedm druhů inteligence (verbální, zrakovou a prostorovou, logicko – matematickou, fyzickou, hudební, interpersonální a intrapersonální).

Podrobněji se zaměříme na intrapersonální druh inteligence, který je nejdůležitější složkou metakognice, neboť souvisí s uplatňováním všech ostatních forem inteligence.

Metakognitivní (intrapersonální) inteligence je přístup, který máme k vlastním myšlenkám a emocím, k tomu, co si myslíme, co cítíme a proč to děláme. Od raného mládí děti rozumějí v nějaké míře svým duševním pochodům. Ve třech letech dokážou užívat výrazů „vědět“, „myslet si“, „myslet, že“. Ve čtyřech letech chápou, co znamená pamatovat si a zapomenout. V pěti letech začínají rozlišovat mezi zdáním a skutečností. Po pátém roce se rozvíjí jejich metakognice tím, že stále více chápou fungování své mysli a mozku. Růst metakognitivního poznání je klíčovým činitelem v úspěšném učení, v umění plánovat, předvídat, pamatovat si a zjišťovat.

D. Triarchická teorie lidské inteligence - R. Sternberg

Další z představitelů kognitivní psychologie R. Sternberg¹⁶ zdůrazňuje spíše obecné, formální znaky inteligence, které se mohou uplatnit různým způsobem v závislosti na situaci. Sternberg svou koncepci označuje jako triarchickou teorii lidské inteligence. Podle této teorie lze inteligenci charakterizovat z různých hledisek. Na základě procesů řídících tuto činnost - **metakomponentů**, aktivit, které slouží k jejich realizaci - **výkonnostních komponentů** a z toho vyplývajícího učení, tj. získávání zkušeností - **komponentů získávání poznatků**.

Inteligenci chápe jako multidimenzionální funkci, která se může různým způsobem uplatňovat ve vztahu ke kontextu, ale i v závislosti na zkušenosti a úrovni kognitivních schopností. Na základě převahy určitého zaměření rozlišuje **inteligenci praktickou**, která je

¹⁵ Fischer, R. Učíme děti myslet a učit se. Praha: Portál, 1997, s. 15-22.

¹⁶ Vágnerová, M. Základy psychologie. Praha: Karolinum, 2004, s. 122.

zaměřena na řešení běžných problémů v kontextu každodenního života. Projevuje se především mírou adaptovanosti na dané podmínky života, respektive v úsilí o změnu situace či hledáním lepších podmínek. Při řešení problémů se uplatňuje schopnost aplikovat, využít a zužitkovat vlastní zkušenost. Projevuje se zde i sociální inteligence. Dále rozlišuje **analytickou inteligenci**, která se uplatňuje při řešení známých typů problémů. Jde o operace jako je analýza, srovnávání a hodnocení dílčích složek problému. Analytická inteligence zahrnuje převážně konvergentní myšlení, tj. hledání jednoho správného řešení, které je dáno; a **kreativní inteligenci**, která se uplatňuje při řešení zcela nových problémů. Ve větší míře se zde uplatňuje tvořivost, schopnost hledat a vymýšlet nová řešení. Kreativní inteligence vyžaduje divergentní způsob uvažování.

2.1.3 Metakognice a reflexe v systému osobnosti¹⁷

Metakognice tvoří součást **regulativního poznávacího systému** osobnosti. Je tvořena předpoklady psychického odrazu okolního světa a možnostmi reflexe poznávané skutečnosti. Tento aspekt obohatil psychologii procesu učení, poznání, myšlení, inteligence a jejich fungování a znamená orientaci k sobě samému, uvědomění si vlastních procesů myšlení a porozumění sobě samému.

Metakognici lze chápat jako součást **sebehodnocení**. Vyplývá z osobní zkušenosti s vlastními kompetencemi i s efektivitou jejich použití. Zahrnuje hodnocení vlastních znalostí, schopností a dovedností. Vyděluje se ze struktury regulativních strategií a odlišuje se úrovní, ze které jedinec vlastní postupy plánuje, řídí, kontroluje, hodnotí a navazuje na ně v zobecněné podobě plánování, řízení, monitorování, regulování a hodnocení vlastní činnosti. O této dispozici hovoříme jako o schopnosti vyššího řádu, o dispozici, zahrnující do své kategorie **reflexi** – reflexi aktivní, tvořenou různými kroky, postupy a strategiemi, které patří do kategorie **procesů monitorování a regulování**. Tyto monitorovací a regulativní činnosti probíhají za účasti vlastních **prožitků a pocitů**.

¹⁷ Krykorková, H.; Chvál, M. Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. Pedagogika, 2001, č. 2, s. 185-196.

Prožívání přesahuje poznávací systém a vymezuje metakognici jako osobnostně poznávací fenomén a spojuje jej s osobnostními vlastnostmi a dipozicemi. Základem procesu utváření metakognice je reflektování našich poznávacích činností, které se postupně vyděluje z procesů sebepoznání a sebehodnocení a diferencuje se ve vztahu k poznávané skutečnosti. Na základě reflexe vlastního učení a poznávání, uvědomování si operačních významů, postupů umožňujících **vhled** do operačních struktur a monitorováním poznávacích činností, jsou tyto činnosti kódovány v příslušných mentálních reprezentacích vyššího řádu a uchovány v rámci metakognitivního potenciálu jako útvary vstupující do procesu řešení dané situace. Jejich utváření, např. metakognitivní nácvik, by mělo respektovat psychologickou složitost metakognice. **P. R. J. Simons** (1996) se o to pokusil při formulaci **zásad**, které odrážejí specifické danosti tohoto problému.

2.1.4 Zásady metakognice¹⁸

Jejich dodržování je při nácviku metakognitivních strategií nezbytné. Odráží se v nich některé obecně přijaté **principy** těch **pojetí učení**, u kterých byla prokázána **účinnost**, a o kterých předpokládáme, že budou-li uplatňovány **pomocí strategií** v procesu metakognitivního nácviku, mohou přispět k osvojení kvalit poznání, které umožní nácvik a rozvoj metakognice.

Zásady metakognice:

- **Zásada procesuálnosti (*orientace na proces*)**
strategie směřující k metakognici budou orientovány na proces, ne na výsledek učení;
- **Zásada reflektivnosti (*pohlížíme na to, co a jak děláme - reflexe*)**
jde o modus poznání vůči sobě samému, vůči vlastnímu poznání, učení a myšlení;
- **Zásada generativity (*„přijít věci na kloub“*)**
jednotlivé postupy je třeba realizovat jako aktivní úsilí žáka laborovat, ptát se, odpovídat, třídit, kategorizovat atd.;
- **Zásada afektivnosti (*kognitivní připravenost, vztah k učení, světu..., prožitek*)**
tato zásada zdůrazňuje motivační připravenost a naladěnost k učení, formování vztahu k poznání jako předpokladu kognitivního a osobnostního rozvoje žáka;

¹⁸ Krykorková. H.. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. In Historie a perspektivy didaktického myšlení. Praha: UK - Karolinum, 2004, s. 174-186.

- **Zásada regulace a autoregulace (*interiorizace pracovních postupů*)**
jde o řízené zasahování do procesu poznání se záměrem tyto děje regulovat k předem daným cílům. Regulace učební činnosti se postupně mění a interiorizuje ve vlastní proces autoregulace. Tato zásada souvisí úzce se zásadou reflektivnosti.

Lze říci, že zásady metakognitivního nácviku se generují ze tří **oblastí**:

- **oblast druhů učení** (koncepty, které přispěly k efektivnímu řízení učení);
- **oblast regulace a autoregulace učení**;
- **oblast zásad utváření metakognice**.

Metakognice je dynamický proces, na jehož průběhu se podílejí kognitivní a metakognitivní strategie, které reflektují a monitorují kognitivní procesy a vytvářejí určitý potenciál mentálních reprezentací.

2.1.5 Strategie metakognitivního nácviku

Jedná se **postupy utvářené dílčími kognitivními činnostmi**, které vedou k dosažení cíle – utváření metakognice.¹⁹

Jako funkční se jeví členění těchto strategií „před – v průběhu – post“.

Strategie „před“

- strategie dotazování se na vlastní učební činnost
- strategie kladení otázek

Strategie „v průběhu“

- strategie funkcionálnosti a kontextovosti
- strategie přenosu a zobecnění
- strategie autodiagnostiky a vlastní odpovědnosti
- strategie návaznosti na prekoncepty
- strategie spolupráce

¹⁹ Krykorková, H. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. In Historie a perspektivy didaktického myšlení. Praha: UK - Karolinum, 2004, s. 174-186.

- strategie k navození pocitu kompetence
- strategie kladení otázek
- strategie využívání kognitivní disonance, nerovnováhy, nepravdivosti...

Strategie „v průběhu a post“

- strategie elaborace (personalizace, produktivní myšlení, generování příkladů, překládání poznatků do svého osobního jazyka a do svých představ, hledání vztahů mezi novými informacemi a dosavadními životními zkušenostmi, porozumění)

Strategie „post“

- strategie tvorby resumé

Účinnost těchto strategií vyplývá z empirických studií, z analýzy dostupných programů. Tyto strategie by měly být nadále doplňovány a dotvářeny relevantními postupy v metakognitivním nácviku.

Další kapitola rozpracovává téma autoregulace jako nedílné součásti rozvoje metakognitivních dispozic a rozvoje žákovy osobnosti. Jedná se o jednu ze zásad metakognice – zásadu regulace a autoregulace. V tomto procesu dochází k interiorizaci pracovních postupů žáka.

2.2 Autoregulace

Termínem **autoregulace** (sebeřízení) poukazujeme na skutečnost, která úzce souvisí s identitou. Hledání a vyjadřování identity předpokládá, že se jedinec vymaňuje z diktátu vlivů, které jej regulují z vnějšku a činí objektem působení druhých lidí. Autoregulace se tak ocitá v protikladu ke vnějšímu řízení. Nutno dodat, že **autoregulace se vyvíjí z vnější regulace**. Konečným smyslem řízení je, aby **žák postupně přebíral svůj rozvoj do vlastních rukou** a nesl za výsledný stav **spoluzodpovědnost**.

Výstižně tuto skutečnost formuluje V. Kulič (1992):

„Jediným konečným smyslem řízení je, aby se stalo nakonec zbytečným, aby likvidovalo samo sebe. Jen tak neztratí svůj lidský rozměr. Proto se řízení a samorozvoj chápou jako dva komplementární jevy. Vnější řízení má podporovat utváření sebe samého, budování podmínek pro autokonstrukci učebních a poznávacích útvarů, mechanismů i celého habitu jednotlivce. Takový je smysl a působení v pedagogické oblasti.“

Podle Heluse (2004, s. 151) můžeme tuto myšlenku formulovat také tak, že pedagog, dbalý své odpovědnosti za osobnostní rozvoj žáka, řídí jeho aktivity tak, aby se jeho řízení stávalo podnětem a nástrojem inspirací a nabídnutou metodou samotného sebeřízení žáka.

2.2.1 Rozvoj autoregulace jako osobnostního programu

Autoregulaci konkrétně **realizujeme** např. v **tvorbě**:

- metakognitivních strategií
- postupů učit se, jak se učit
- vytváření sebehodnotících kompetencí
- vytváření seberozvojových programů

Rozvoj autoregulace není možný bez souběžného rozvoje žákova „já“, tedy rozvoje sebemonitorování, sebekontroly, sebehodnocení, reagování na svou vlastní činnost, sebepojetí atd. Žák by měl dostat prostor pro změnu sebe sama. Nejedná se však jen o individuální proces, vzniká a utváří se ve spolupráci s ostatními; prostředkem může být např. partnerské a vrstevnické učení (peer learning), skupinové a kooperativní vyučování. Je to **aktivní proces**, který nelze žákovi předat v hotové podobě, ale **vyvíjí se postupně, vyžaduje praktický nácvik, účinnou zpětnou vazbu, dostatek času a úsilí žáka**. Autoregulace učení se rozvíjí úspěšněji, pokud navzájem ladí **vnější řízení žákova učení a autoregulace**. Je-li vzájemná kompatibilita malá nebo vznikají rozpory mezi žakovým usilováním a pedagogickou činností učitelů a rodičů, může se rozvoj autoregulace zpomalit či zablokovat.

Pro autoregulaci jedincovy osobnosti je důležitá **sebepercepce**. Tu ovlivňují **žákovy znalosti**, **žákovy metakognitivní procesy** (získávání znalostí, dovednosti podat výkon, plánovat, řídit a kontrolovat), **žákovy cíle** (krátko- i dlouhodobé) a **žákovy afektivní procesy** (strach, úzkost, radost atd.). Aby se autoregulace mohla jako osobnostní kvalita utvářet, je nutné, aby škola žákům umožnila nejen naučit se učivu, ale především je vést k tomu, aby se naučili, jak se učit a své učení řídit. Autoregulace se tak stane **osobnostním programem** a úzce se svým pojetím dotýká **kognitivní svébytnosti**, která se formuje jako **schopnost oslabující vliv kontextu** a budující tak kognitivní nezávislost. Pojetí autoregulace tedy souvisí s učebními kompetencemi žáka, při jejichž formování jde především o tvorbu úkolových situací, postupů, projektů, které učitel konstruuje na vybraných úsecích učiva. Vzhledem ke změnám ve školské koncepci je učitel často postaven do situace, kdy má témata RVP aplikovat v praxi s ohledem na cíle stanovené jednotlivými kompetencemi.

Metakognice se netýká pouze kognitivních postupů, ale participuje na jejím rozvoji celá osobnost žáka. Z tohoto důvodu je metakognici možné realizovat zejména skrze **motivační proměnné** osobnosti. V motivační oblasti má své příčiny i **školní zdatnost** žáka.

2.3 Motivace žáka k učení

Jedním z aspektů aktivní činnosti žáků v procesu učení je motivace této činnosti. Motivaci nechápeme jen jako izolovanou složku ve struktuře vyučovacího procesu, v celém procesu učení se učí „celý žák“. Dimenze kognitivní se rozvíjejí spolu s dimenzemi motivačními. Zajímavé jsou orientační závěry výzkumu (Krykorková, H.; Chvál, M., 2001), které upozornily na složitost vzájemného působení vnitřních a vnějších podmínek učení a potvrdily nutnost určitého **stupně připravenosti a kognitivní motivovanosti** determinující **funkční uplatnění metakognice**.

Tento stupeň připravenosti a kognitivní motivovanosti označili jako **faktor kognitivního zájmu** a v negativním rozměru jako **kognitivního nezájmu**. Zde můžeme hledat příčiny školní zdatnosti žáka.

Nepřipravenost k učení představuje pro žáka ohrožení jeho osobnostního rozvoje v podobě školního neprospěchu, neúspěšnosti, což se samozřejmě promítne do osobnostních vlastností

žáka, jako jsou např. strach a úzkost, naučená bezmocnost atd. Hrozí tedy nebezpečí, že si žáci osvojí postupy a strategie, které spoluvytvoří **kognitivní deficit** pro další poznání a učení. Dětem, které projevují **kognitivní nezám**, by měla být poskytnuta zvýšená péče v podobě postupného kognitivně emočního obohacování – dítě se setkává nejen s úspěchem, ale učí se především vyrovnávat s neúspěchem, řešit problémy, pracovat s chybou a vytvářet k učení vztah. Velkým problémem je nepřilíš u žáků rozvinutá schopnost hovořit o učební činnosti a zároveň neochota nebo nezvyk učitelů takové hovory vést. **Snížená školní zdatnost** se projevuje slabou aktivitou, nezámem a někdy až negativistickým postojem k učební činnosti. Učitel by měl zjistit úroveň žáka, aby mohl poznat její podíl na školní zdatnosti žáka.²⁰

Může je motivovat ve dvojím směru:

- Využívá již existujících motivačních dispozic, které aktualizuje (oblast zájmů a zaměření žáka).
- Svým působením, interakcí s žáky, organizací vyučování, důrazem na určité učivo dále rozvíjí nebo utváří motivační sféru žáka.

2.3.1 Komponenty, zakládající motivační připravenost žáka k učení

- **Komponenta emoční odezvy**, která je utvářena řadou dílčích prožitků. Jde o postupně zpevňovaný pocit z poznání při řešení úkolové situace, který je provázený určitým zážitkem, a který neznamena jen pozitivní odezvu, ale postupné zvnitřnění vztahu k úkolu jako k určité výzvě. Z tohoto hlediska je důležitou podmínkou kognitivního rozvoje pedagogické, kulturní a sociální prostředí.
- **Chyba** jako aktivizující činitel učení; pokud se u jedince podaří osvojit **vhled** do příčiny selhání, snižuje se negativní emocionální působení neúspěchu. To zakládá **prožitek kompetence** při řešení úkolových situací, tj. jednu z podmínek smysluplného a hodnotného učení.

²⁰ Hrabal, V. Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka. Praha: SPN, 1989, s. 81-83.

- Pro zážitek ze zaujetí prací se ujal pojem „**funkční libost**“. Projevuje se radostí ze samotného vykonávání činnosti bez ohledu na výsledek, uznání a pochvalu (Čáp, 1980).
- **Prožitek ze smyslu** prováděné poznávací činnosti úzce souvisí s prožitkem provázejícím porozumění.
- **Naučit vzhledu do úkolové situace** je mj. jeden z cílů Feuersteinova programu. Znalost mediačních procesů a nácvik učebních strategií ovlivňuje podle Feuersteina dlouhodobou motivaci a posiluje vztah k poznání a učení.

2.3.2 Motivační zaměření a sféra zájmů

jsou nejkompexnější motivační charakteristikou osobnosti žáka. Lze je charakterizovat jako **dispozici být motivován** určitým způsobem k určitému způsobu chování.

Motivační zaměření také charakterizuje **hodnotovou orientaci** jedince. Můžeme je rozdělit na sociální, egoistické a pracovní motivační zaměření a dále dle časové orientovanosti na dlouhodobé-perspektivní a krátkodobé.

Zájmy charakterizujeme jako dispozice převážně sociopsychického charakteru zaujímat trvalejší vztah k určitým objektům a činnostem, který se projevuje v tendenci zabývat se jimi teoreticky nebo prakticky, což je spojeno s příjemným psychickým prožitkem a zvýšenou aktivitou v daném směru.

Tento vztah a emotivní podtext souvisí se **sférou potřeb** člověka. **Potřeby** mají povahu psychických a biopsychických dispozic, které se projevují v prožívání nedostatku nebo přebytku. Bývají rozdělovány podle původu na vrozené (primární) a získané (sekundární, psychické) učním.

Školní zdatnost ovlivňuje úroveň rozvoje **poznávacích, výkonových a sociálních potřeb**. Tyto potřeby jsou úzce spjaty s určitou činností, jejím průběhem, výsledkem a podmínkami,

ve kterých se tato činnost uskutečňuje. O **potřebách poznávacích** je z hlediska pedagogické psychologie účelné uvažovat ve dvou kategoriích:

- **Potřeba smysluplného receptivního poznávání**, tj. potřeba získávat nové poznatky. Je-li vzbuzena, projevuje se především usilováním o získání nových, komplexnějších informací a snahou o jejich uspořádání a zachování.
- **Potřeba vyhledávání a řešení problémů**; v méně rozvinuté formě se jedná o potřebu, kterou lze vyvolat problémovou situací. V rozvinuté formě se stimulační hlad u této potřeby projevuje vlastním vyhledáváním problémů.

Potřeby poznávání jsou zdrojem vnitřní motivace učební činnosti, protože jsou uspokojovány samotným průběhem učební činnosti a ne jen jejím vnějším výsledkem. Jsou-li tyto potřeby rozvíjeny ve škole, stávají se jedním z **trvalejších zdrojů rozvoje celé osobnosti žáka**.

Základ **výkonové motivace** tvoří dvě na sobě nezávislé potřeby – **potřeba úspěšného výkonu** a **potřeba vyhnutí se neúspěchu**, které jsou aktualizovány v každé situaci vyžadující výkonové chování. V ontogenezi lze pozorovat první projevy výkonových potřeb mezi třetím a čtvrtým rokem věku, ovšem prvopočátky obou potřeb mají základ ve vztahu matky (rodiny) k výkonu dítěte (Heckhausen, 1977).

Učení neprobíhá izolovaně, ale v kontextu vlivů různých situací, ve kterých žák své schopnosti, dispozice uplatňuje. Každou úkolovou situaci nějak prožívá, určitými způsoby na ni reaguje a nějak jí rozumí. Na základě svých zkušeností se na vzniklé situace v učebním procesu adaptuje a přistupuje k vlastnímu učení a poznávání.

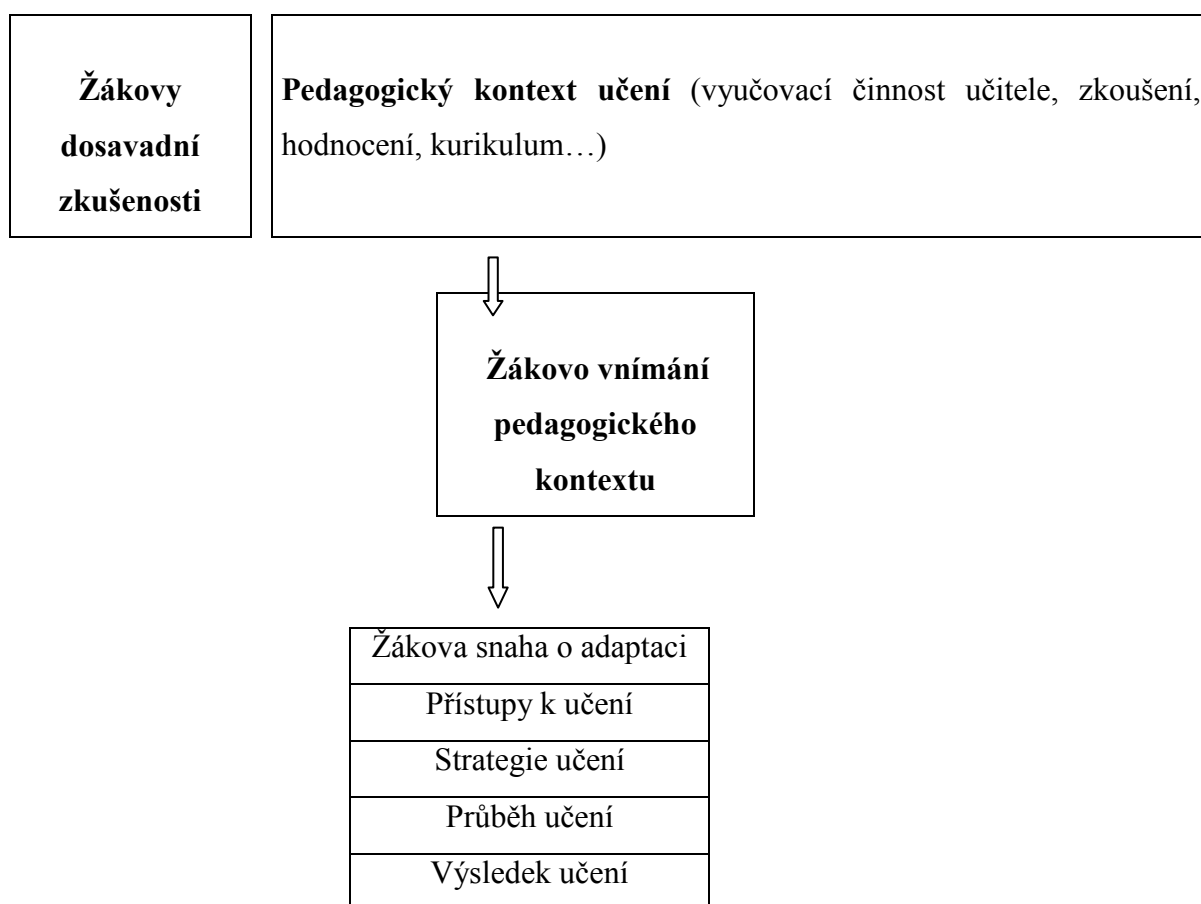
Podrobněji se kategorii pedagogického kontextu věnuje další kapitola.

2.4 Hledisko pedagogického kontextu

Místo, kde se setkávají didaktické vlivy s žakovou individuální zkušeností, je v následujícím schématu označováno jako žakovo vnímání a interpretace pedagogického kontextu.

Schéma č. 1:

Kontextové vlivy na učení (modifikovaně podle P. Ramsden, 1988.)²¹



Kategorii kontextu chápeme jako soubor **vlivů dané situace**, utvářené **vztahy a souvislostmi**. Školní pojetí kontextovosti vyjadřuje především charakteristiky školního kontextu jako základního prostředí, ve kterém probíhá porozumění předmětům, jevům, událostem, vztahům a souvislostem mezi nimi. Tyto jevy mají ve školním prostředí svého

²¹ Mareš, J. Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál, 1998, s. 42.

zprostředkovatele, učitele, který užívá určité metody poznání, které se odrážejí v kontextu úkolových situací.

Pedagogický kontext může na žákovu učení působit přímo nebo nepřímo, v pozitivním i negativním smyslu. Nepřímé působení zvýrazňuje skutečnost, že žák požadavky školy vnímá po svém, na základě své předchozí zkušenosti s daným předmětem, učitelem, vyučovací metodou. Žák se snaží s požadavky školy vyrovnat po svém a podle toho volí i způsob učení v daných situacích. Jaká bude žákova adaptace na situaci, záleží ve velké míře na učiteli, který má některé kontextuální vlivy ve své moci – volí vyučovací metody, zadává učební úlohy atd. Jinak řečeno: může strukturovat prostředí pro učení tak, aby žákovské adaptivní reagování bylo ve shodě s učitelskými obecnými cíli. Výzkumy v této oblasti ukazují, že žákovy přístupy k učení jsou zřejmě závislé jak na žákovi samém, tak na pedagogickém kontextu. Je ovšem obtížné rozlišit **pedagogický kontext sám a žákovo vnímání tohoto kontextu**.

„Pokud mají žáci o učivo zájem, nepocítují-li školní situaci jako ohrožující, není-li u nich navozena úzkost, pak spíše volí hloubkový přístup k učení. Pokud je učivo nezajímá, jsou-li přesvědčeni, že není důležité, že je nebudou potřebovat nebo pokud mají pocit ohrožení, projeví se to v povrchovému přístupu k učení (výzkumy A. Frassona, P. Ramsdena).“²²

Význam kontextu se postupně doceneňuje a stává se **klíčovou proměnnou v procesu učení a poznání**. Význam kontextu obohatil Ceci (1990), který zahrnuje do oblasti lidské činnosti a poznání i faktory jako je osobnost, motivace nebo vzdělání.

2.5 Žákovy přístupy k učení

Tato problematika je velmi uceleně zpracována v konceptu učebních a studijních stylů v knize J. Mareše (1998), která mimo jiné seznamuje s výzkumy N. J. Entwistla a jeho spolupracovníků v oblasti učení. Entwistle se domnívá, že úvahy o žákovském učení by měly vycházet z rozdílných přístupů žáků k učení. Ty jsou ovlivněny zvláštnostmi žákovy osobnosti, jeho motivací atd.

²² Mareš, J. Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál, 1998, s. 43.

Entwistle²³ se spolupracovníky identifikovali tři základní **přístupy k učení**:

- povrchový
- hloubkový
- strategický (utilitární).

Následující dva grafy (str. 34-35) ukazují předpoklad, že žáci obvykle volí jeden ze tří **základních přístupů k učení**. Každý z nich se vyznačuje odlišnou převládající **motivací**, odlišným **záměrem**. To vede k odlišným **procesům učení**, které ústí k odlišným **výsledkům učení**.

Ve svých výzkumech si všímali také celkové vzdělávací orientace žáků – **studijní orientace** (obsahuje přístupy k učení a druhy učební motivace).

- **Typy studijní orientace žáků:**

- **na smysl učiva**
- **reproduktivní orientace**
- výkonová orientace
- mimoškolní orientace.

Orientace na smysl učiva zahrnuje **hloubkový přístup k učení**, **holistický styl a vnitřní motivaci**. Žák se učí ze **zájmu**, je to pro něj **forma osobního rozvoje**. Mnoho žáků se snaží učivu **porozumět**, ale selhávají při snaze dobrat se smyslu, pochopit souvislost, vydržet u učení. Výzkumy ukazují, že orientace na smysl je podmíněna věkem žáků, jejich intelektovými schopnostmi, usuzováním, předchozími znalostmi, dovednostmi a motivací, které je vedou při učení a v neposlední řadě časem, který mají k dispozici. Učení pod časovým nátlakem, nepřiměřeně krátké časové limity ústí v jednodušší, časově úspornější, ale myšlenkově povrchní postupy v učení.

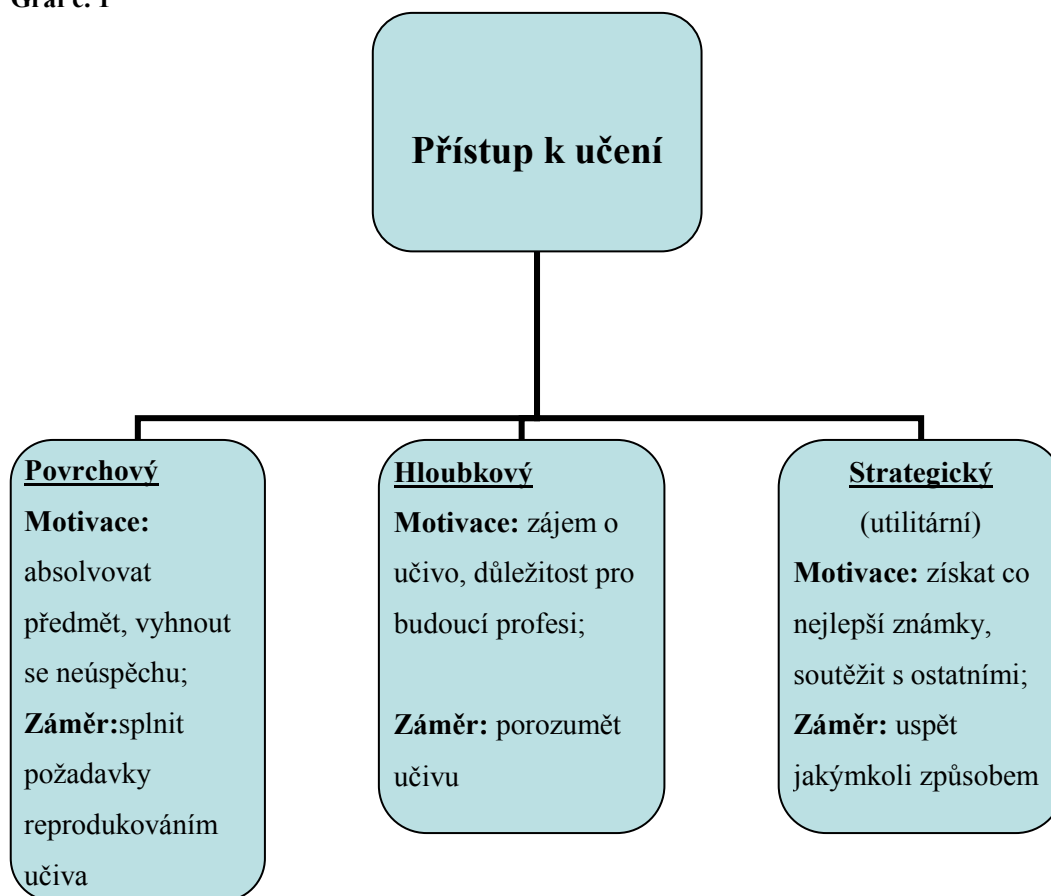
²³ Mareš, J. Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál, 1998, s. 38-41.

Reproduktivní orientace zahrnuje **povrchový přístup k učení**, serialistický styl; v učební **motivaci** převládá **strach z neúspěchu** a instrumentální motivace. Žáci se opírají o **pamětní učení**, učí se mechanicky, snaží se doslovně reprodukovat učivo, opakují si učivo až do přeučení. Žáci se učí pod tlakem vnější autority z obavy před negativními následky. Tato orientace má své místo např. v prvotních fázích osvojování nového učiva, při učení definicím, odborným termínům nebo základním faktografickým údajům.

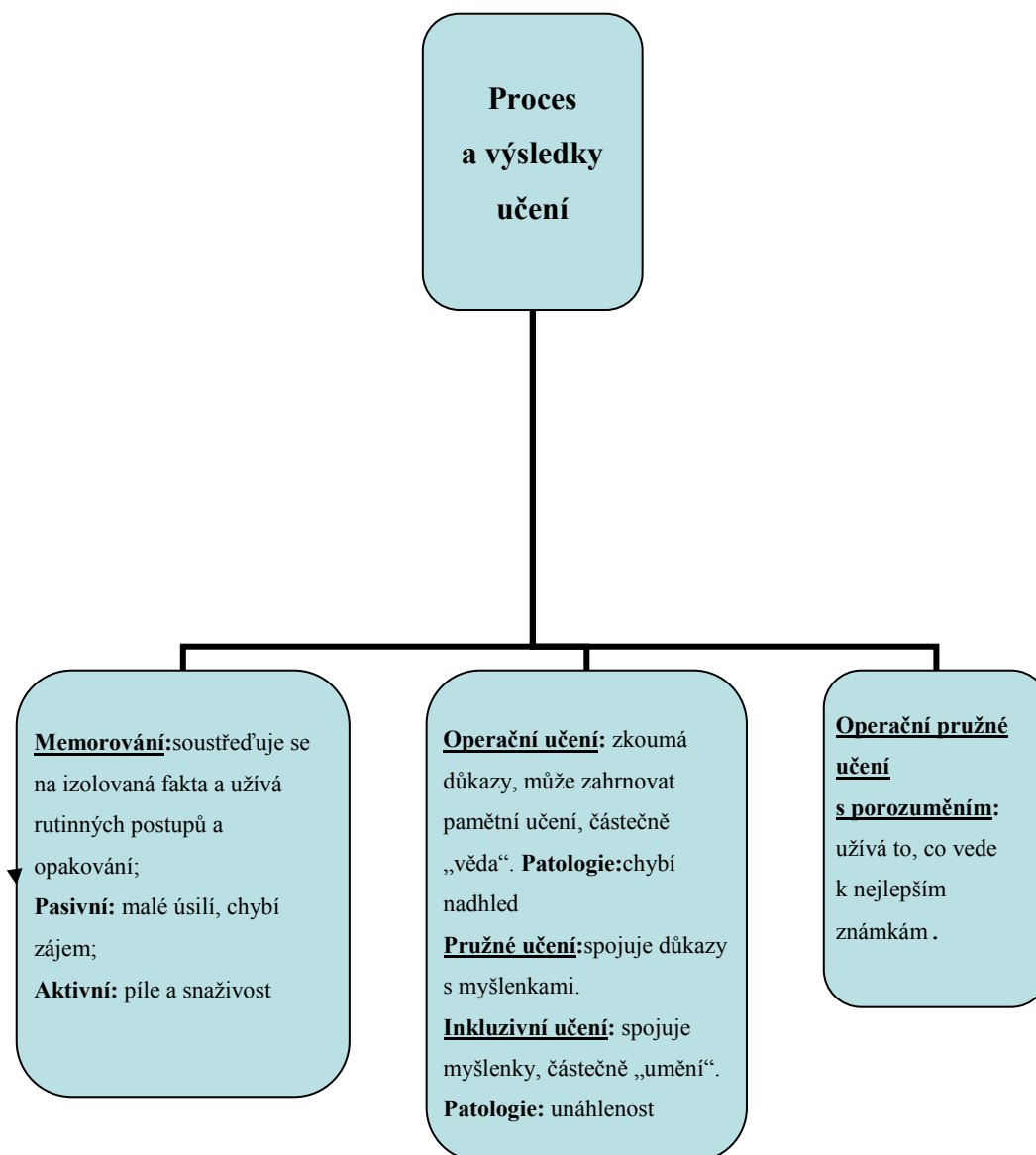
Graf č. 1 a č. 2

Modely vztahů mezi motivací, záměry, průběhem a výsledky učení (podle Newble, Entwistle, 1986, Entwistle, 1988, s. 46-47)

Graf č. 1



Graf č. 2



Výsledky pasivního memorování jsou malé, porozumění je nízké úrovni a informace zůstávají nepropojené. Výsledkem aktivního memorování je zdánlivé porozumění, žák zná relevantní fakta a je schopen adekvátního popisu.

Výsledkem operačního učení je částečné porozumění, detailní znalost relevantních faktů, ale malá propojenost s principy.

Pružným učením dochází u žáků k hlubokému porozumění, integraci principů s fakty a žáci jsou schopni užívat důkazy k argumentaci.

Pokud žák užívá **inkluzivního učení**, dochází u něj k částečnému porozumění, ale vztahy mezi principy není schopen podložit důkazy.

Metakognitivní procesy (získávání znalostí, dovedností, přístupů k učení, podávání výkonu, plánování, regulace apod.), žákovy cíle a afektivní procesy ovlivňují sebepercepci žáka, která je důležitá pro rozvoj autoregulace. Ta se má postupně stát osobnostním programem, který se úzce dotýká kognitivní svébytnosti. Kognitivní svébytnost oslabuje vliv pedagogického kontextu na učení a poznávání žáka a pomáhá tak rozvoji autonomie žákova poznání. Mohli bychom v popisu složitého procesu utváření metakognitivních dovedností pokračovat dále, zastavíme se v následující kapitole u tématu kognitivní svébytnosti jako určité zastřešující kategorie metakognice.

2.6 Kognitivní svébytnost

Tento pojem je velice aktuální svým komplexním pohledem na naše poznávání a učení. Nevyjadřuje pouze **schopnost zpracovávat informace, učit se**, ale také předpokládá určitou **osobnostní a sociální způsobilost ve vztahu k úkolové situaci**. Poznání je tedy mnohem výrazněji provázeno a determinováno celou řadou **osobnostních a mimokognitivních faktorů** a také prostředím **vnějšího světa**. Kognitivní svébytnost charakterizuje autonomii a nezávislost poznání. Někteří badatelé s **pojmem autonomie** spojují zejména samostatnost a zodpovědnost za výsledky svého učení.²⁴

H. Holec (1981) vymezuje autonomii jako schopnost řídit vlastní učení a uvádí výčet následujících atributů:

- stanovit si cíle;
- zvolit si postupy k jejich dosažení;
- zhodnotit výsledky svého učení;
- vědomě používat učební strategie;
- vytvořit si obsahový a časový plán;
- rozpoznat své silné a slabé stránky a jim přizpůsobit svůj učební styl;
- učit se z chyb, zohlednit je při dalším plánování;

²⁴ Krykorková, H. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. Pedagogika, 2008, roč. LVIII, č. 2, s. 141-142.

- vyhledávat a třídit, kriticky hodnotit a dále zpracovávat informace, publikovat je ve zpracované formě;
- spolupracovat s ostatními;
- hledat pomoc u odborníků či v odborných zdrojích;
- být zvědavý, učit se hledáním a objevováním, experimentováním, tzn. učit se procesuálně.

Autonomii je třeba chápat jako schopnost učit se jak samostatně, tak v kooperaci s ostatními. Kognitivní svébytnost vyjadřuje kognitivní a osobnostní hodnotu ve vztahu k poznání a učení a je výrazem kognitivní kultivace. **Proces utváření kognitivní svébytnosti je založen na procesu autoregulace, metakognice a kulturní kognice. Je nedílnou součástí učebních kompetencí.** H. Krykorková shrnula existenci kognitivní svébytnosti do základního rámce.

2.6.1 Základní referenční rámec existence kognitivní svébytnosti ²⁵

- **Poznávací aparát** je **mnohaúrovňový systém**, jehož funkcí je zprostředkovat a reprezentovat okolní zkušenost, určitým způsobem ji strukturovat a zajišťovat tak optimální adaptaci člověka na vnější prostředí hlavně na základě procesů učení a poznání.
- **Poznávací aparát** a **osobnostní** charakteristiky vystupují ve vzájemné součinnosti.
- Kognitivní svébytnost se vytváří ve vymezených **kognitivně vývojových stádiích**.
- Stěžejní část adaptačního procesu probíhá ve školním učení v **kontextu** vybraných **úkolových situací**.

Tento rámec kognitivní svébytnosti rozvíjené v procesu školního učení obsahuje dvě hlediska - **kontextuální hledisko** (viz kapitola 2.4) a **hledisko kognitivně vývojové** (J. Piaget), na základě kterého dělíme kognitivní činnosti do úrovně I. a II.

²⁵ Krykorková, H. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. Pedagogika, 2008, roč. LVIII, č. 2, s. 142-145.

2.6.2 Dvouúrovňové dělení kognitivních činností - J. Piaget

Funkce školního kontextu bude podle Piagetova **dvouúrovňového dělení kognitivních činností** odlišná na nižší úrovni kognice od školního kontextu kognice vyšší úrovně. Tím dělítkem zde bude stupeň náročnosti jednotlivých kognitivních činností.

Nižší úroveň kognitivních činností reprezentují **zapamatování, porozumění a jednoduché myšlenkové operace** a **vyšší úroveň autonomní a abstraktní struktury**. Podle Piageta jsou tyto funkce kognitivních struktur na kontextu obsahu úkolů a sociálních činitelů méně závislé a při řešení úkolových situací vykazují větší samostatnost.

Kognitivní úrovní I. odpovídá tzv. **situované učení**²⁶ a **kognitivní úrovní II.** tzv. **ne-situované učení**, které je při řešení úkolových situací zprostředkováno mentálními, neutrálními kognitivními nástroji. Jde o náročnější operace, charakterizované spíše formálním myšlením. Míra vázanosti subjektu na kontext tedy rovněž vymezuje stupeň kognitivní svébytnosti.

Kognitivně vývojové hledisko je tvořené Piagetovým rozdělením kognice na nižší a vyšší úroveň. Zde je nutné si uvědomit, na jaké kognitivní úrovni se žák nachází a jaký postup úkolové situace zvolit, aby ji žák zvládl. To, jaká je optimální cesta k dosažení tohoto cíle, nás vede ke **kategorizaci cílů**. Obě hlediska – kontextuální a kognitivně vývojové – určují rozdělení školního učení a poznání na **dvě kognitivní úrovně**.

²⁶ Stark, R.; Gruber, H.; Mandl, H. Motivationale und kognitive Passungsprobleme beim komplexen situierten Lernen. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1998, s. 202-215.

2.7 Kognitivní cíle - B. S. Bloom

Uspořádání prvků kognitivní kompetence má v psychologii a didaktice své plné zázemí zejména v taxonomii kognitivních cílů B. Blooma (1956). Jeho taxonomie je v podstatě součástí každého záměru realizace kognitivního rozvoje a objevuje se v různých modifikacích. Tyto modifikace slouží jako rámec pro vymezení stupňů poznání. Uvedeme příklad Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, která se skládá ze šesti kategorií.²⁷ Hierarchii cílů tvoří vzrůstající komplexnost kognitivních procesů. Jsou uspořádány podle úrovně náročnosti od nejjednodušších (pamětní osvojení) po nejnáročnější (hodnotící posuzování).

Tabulka č. 1

Bloomova taxonomie:

1.	znalost
2.	porozumění
3.	aplikace
4.	analýza (tvořivost)
5.	syntéza (řešení problému)
6.	hodnocení (evaluace)

Modifikované schéma Bloomovy taxonomie:

„Vzhledem k tomu, že koncept kognitivní kompetence dostává v současném pojetí stále zřetelnější obsah, provedli jsme určitou modifikaci Bloomovy taxonomie.“²⁸

²⁷ Skalková, J. In Obecná didaktika. Praha: ISV, 1999, s. 107-109.

²⁸ Krykorková, H. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. In: Historie a perspektivy didaktického myšlení. Praha: UK - Karolinum, 2004, s. 174-186.

2.7.1 Kognitivní stupně I. úrovně²⁹

Znalost – zapamatování informací

- terminologie, fakta; klasifikace, kategorizace; obecné poznatky a generalizace;

Porozumění – interpretace

- překlad z jednoho jazyka do druhého, z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, vysvětlení;

Aplikace

- jde o použití abstraktních a obecných poznatků v konkrétních situacích.

Na této úrovni je akcentováno **učení s porozuměním**, učení se **poznatkům**. Je kladen důraz na vnášení **smyslu**, významu, **kontextu** do poznávání nového, na **rozvíjení kognitivních struktur**. Strategie se **vztahují ke konkretizaci, kontextualizaci, aktivaci osobní zkušenosti**. Kognitivní **svěbytnost** se rozvíjí **vázaností na kontext** a situaci. Tato kognitivní úroveň nejvíce reprezentuje učení ve školním kontextu. Znamená předstupeň poznávacích kategorií vyšší úrovně, které jsou náročnější na samostatnost a vyšší kognitivní svěbytnost.

2.7.2 Kognitivní stupně II. úrovně

Tvořivost

- rozbor komplexní informace na prvky, organizace prvků a jejich hierarchie, vytváření nových řešení u úkolů spíše divergentního typu;

řešení problému

- jde o situace, ve kterých si jedinec uvědomuje cíl, kterého chce dosáhnout, ale nezná způsoby, jak to provést; jde o ověřování hypotéz, plánování operací k řešení problémů, analytické zvažování;

²⁹ Krykorková, H. Kognitivní svěbytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. Pedagogika, 2008, roč. LVIII, č. 2, s. 144-148.

evaluace (hodnotící posouzení)

- vyjádření hodnotících stanovisek na základě kritérií, přezkoumávání, testování, vyjadřování kritických soudů.

Kognitivní svébytnost na této úrovni má znaky **autonomie**, samostatnosti. Vnější okolnost má charakter podnětu k řešení problému než okolnosti, ve které jedinec problém poznává a řeší. Tato úroveň se vyznačuje hledáním nového, vytvářením nového, **samostatným řešením problému**, originálními závěry, vlastními stanovisky, závěry a hodnocením. Řešení úkolových situací je zprostředkováno spíše **mentálními reprezentacemi**, které se vztahují k náročnějším operacím, k **formálnímu myšlení** a většinou přesahují rámec konkrétní reality. Na tomto stupni lze předpokládat lokalizaci metakognice jako výsledek metakognitivního uvažování generujícího se z nižších úrovní poznání.

Je důležité poznamenat, že neexistuje ostrá hranice mezi oběma cílovými kategoriemi. Dvouúrovňový kognitivní systém cílových kategorií s ohledem na míru kontextovosti by měl přispět k vyjasnění cílové podstaty v učení a poznání, usnadnit práci s taxonomií a umožnit potřebný vhled do činnostní struktury v úkolových situacích.

Výukové cíle mají významnou **motivující roli** v činnosti žáků. Za předpokladu, že se s nimi žák vnitřně ztotožní, přijímá je, plní výukové cíle významnou **regulační roli** v učebních činnostech. Práce s výukovými cíli je důležitou součástí činnosti učitele. Teprve tehdy, když si učitel uvědomí, čeho chce ve výuce dosáhnout, může smysluplně volit cestu k dosažení cíle – zvolit rozsah a uspořádání učiva, organizační formu učiva, metodický postup apod. **Stanovení cílů** je předpokladem účinného **hodnocení výsledků** výuky. Vhodná **formulace cíle** významně ovlivňuje **autoregulaci** žáků v učení. Tu lze rozvíjet tehdy, když žák zná konkrétní cíl a ztotožní se s požadavky na výkony, v nichž se mají projevit výsledky jeho učení.

3. Podmínky rozvoje metakognitivních dispozic

Rozvoj těchto dispozic lze realizovat pouze tehdy, jsou-li splněny jeho **základní podmínky**. Jak už jsme zmínili, dochází v poslední době k významovému posunu pojmu metakognice. Toto téma přesahuje čistě kognitivní rámec a původní pojetí tak získává rozšiřující dimenzi osobnostní a sociální. Rozvoj poznávacích aktivit s cílem osvojení určitých **metakognitivních postupů** předpokládá zapojení celé řady **osobnostních charakteristik a vnitřních předpokladů** a zároveň využití možností, jak žádoucí změny v procesu poznání iniciovat. V teoretické studii (Krykorková, H.; Chvál, M., 2001) byly naznačeny možnosti rozvoje metakognitivního potenciálu na základě různých **metod, postupů a nácviků**. O efektu těchto intervencí rozhoduje celá řada faktorů, o nichž pojednává předchozí kapitola.

Hledání a analýza možností rozvoje metakognitivního potenciálu nás tedy přivádí do oblasti **vnitřních** (osobnostních a poznávacích) **předpokladů dítěte** a jeho **osobnostní připravenosti** (postupně rozvíjená dispozice, která souvisí s přijetím poznávacího úkolu, ochotou ho řešit, s odolností žáka vůči neúspěchu atd.) a do oblasti **vnějších podmínek a okolností** (podmínky výukových možností školy reprezentovaných hlavně osobností učitele, koncepce učiva a výukové metody).

3.1 Připravenost žáka pro utváření kognitivní svébytnosti³⁰

Otázka připravenosti žáka k učení se velmi úzce dotýká **motivační oblasti a přijetí poznávacího úkolu**. Pro budování vztahu k učení je důležitý rozvoj sebereflexe, reflexe vlastní činnosti, smysluplnost učení, vidění souvislostí mezi jevy. **Kontextualizování** uvedených znaků podporuje motivační fázi a odkrývá zdroje rozvoje jako radost z úspěchu, prožitek ze spolupráce apod. Ve výzkumu (Krykorková; Chvál 2001) byla řešena otázka, můžeme-li rozvíjet metakognici u dětí, které mají k poznání odtahitý postoj. Připravenost žáka vyrovnat se, překonat a řešit problémy, představuje schopnost, která se stává nezbytnou podmínkou pro rozvoj aktivních učebních činností.

Připravenost k učení nebude funkční, pokud nebudou aktualizovány ty vstupní proměnné, které s efektem těchto činností přímo souvisejí. **Příčiny připravenosti vs. nepřipravenosti**

³⁰ Krykorková, H. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. Pedagogika, 2008, roč. LVIII, č. 2, s. 152-153.

k učení můžeme hledat v osobní historii dítěte, tj. v jeho **zkušenostech** z procesu učení (znalosti, výsledky, závěry a pocity z těchto zkušeností), které zakládají jeho **vztah k učení** a v **podnětnosti rodinného a školního prostředí**, ve kterém se dítě nachází.

Výsledky mnoha výzkumů ukazují, že vnější determinanty (program, soubor úkolových situací) se mohou transformovat do rozvoje s vnitřními osobnostními předpoklady. Pokud vnější incentiva plní funkci pouhého splnění úkolu, dochází v důsledku **osobnostní nepřipravenosti** k nežádoucím konsekvencím, kdy kognitivní rozvoj může být **blokován negativními zkušenostmi**. Jsou-li tyto zkušenosti zvnitřněny, nabývají postupně výrazu nepřijetí a odmítnutí úkolových situací s dalšími negativními důsledky.

3.2 Připravenost učitele pro utváření kognitivní svébytnosti žáka

Úvaha o kognitivní svébytnosti je pojata jako jedna z alternativ, jak učitelům zpřístupnit vhled do psychologických základů učení a poznání. H. Krykorková (Pedagogika 2/2008, s. 151) se domnívá, že kvalita práce učitelů se zvýší, budou-li se moci opřít o určité psychodidaktické rámcové uspořádání základních elementů projektování tvorby kognitivní svébytnosti. Zde je podle H. Krykorkové potřeba vytvoření základního teoreticko-metodologického zázemí učitelovy profesionality v podobě určitého „manuálu“. Jde o rozšíření stávajících poznatků o možnosti rozvoje učební způsobilosti, samostatnosti a osobní autonomie u žáků. **Připravenost učitele k rozvíjení kognitivní svébytnosti je chápána jako zvýšení pedagogické, psychologické, diagnostické a odborné citlivosti na procesualitu učení.**

Doporučení pro její naplnění:

- Teoretické pochopení podstaty a smyslu autoregulace a metakognice;
- učitel má být „garantem metody“ (být autentický a současně se sdělováním obsahu sdělovat také způsob zpracování učiva);
- kompetentnost v předmětové oblasti a v její didaktické aplikaci;
- kompetentnost v určování kognitivních cílů kognitivních úrovní I. a II.
- *!Pozornost, kterou věnujeme postupům učení, tedy tomu, **jak** se člověk učí, nesmí vyústit v podceňování či ignorování toho, **co** se člověk učí!*

Je přirozené, že existuje mnoho učitelů, kteří se budou potýkat s teoretickým zázemím, nicméně pro kompetentního učitele je zvládnutí tohoto prvku stejně nezbytné jako pro kompetentního žáka zvládat poznatky, dovednosti a „kompetence“ dané ŠVP. **Bez pochopení elementárních psychologických základů teorie učení nemůže učitel být dostatečně připraven pro úspěšné rozvíjení dovedností u žáků „býti schopen“ a „býti kompetentní“ se učit a poznávat.** Absence vhledu do teoretické podstaty problému, spolu s potvrzením anticipačního postoje (sebenaplňující předpovědi), že „to nefunguje, tak to raději využívat nebudeme“ je jednou z příčin nekvalitní výuky. Proto je potřeba se teorií zabývat a nepodceňovat její úlohu. Nespojí-li učitel hlouběji didaktiku tématu a jednotlivé učební strategie s patřičným psychologickým zázemím, hrozí pouze mechanická aplikace metod bez patřičného efektu. Z tohoto důvodu má učitel být „garantem metody“, učitel, který je schopen a je kompetentní v problematice učení a jeho procesu.

K rozvoji osobnosti, kompetence a profesionality učitele slouží většinou další vzdělávání učitelů. Ať už formou organizovaných kurzů (např. kritického myšlení, osobnostně rozvojových aktivit, OSV, komunikace apod.) pořádaných pedagogickými či filozofickými fakultami našich univerzit, popřípadě samostatnými subjekty ve formě občanských sdružení, vzdělávacích institutů (Skálův institut), nebo formou individuálního sebevzdělání tím, že bude shánět a studovat odbornou literaturu, která mu poslouží jako zdroj inspirace a rozšiřování úhlu pohledu. Obecně lze říci, že existuje přímá úměra mezi chutí dál se ve své profesi vzdělávat a schopností poskytovat užitečné a kvalitní vzdělání.

Úvaha o rozvoji metakognitivních dovedností je vždy i úvahou o změně. Tuto změnu ovšem jako učitelé nemůžeme způsobit přímo. Nemůžeme změnit žakovský přístup ke světu a k procesům jeho učení. Můžeme ale **vytvořit podmínky**, prostředí a nabídky, z nichž si žák pro svou vlastní změnu vybere, co potřebuje. Tím žákovi dáváme najevo, že i on je kompetentní a schopný rozvíjet se sám.³¹ Žakovské způsoby zpracování informací, úroveň jejich kognitivních dovedností je různá. **Role učitele** je v systému rozvoje kognitivní svébytnosti zprostředkovat a korigovat proces setkávání a interakce žádoucích metakognitivních strategií se způsoby, jimiž jsou žáci disponováni. Je to úloha uvaděče na cestu sebepoznání - rozšiřování náhledu na své myšlení, učení se, řešení problémů, reagování na podněty,

³¹ Volf, P.: Učební styl v procesu kognitivního a metakognitivního učení. Diplomová práce, katedra pedagogiky FF UK Praha 2007

komunikaci, analýzy mezilidských vztahů a neposledně autoregulaci. Je to náročná role průvodce na cestě osobnostně sociálního rozvoje žáka.

3.3 Funkčnost rozvojetvorných programů

Jedna z dílčích metod metakognice, kterou jsme se v empirickém šetření zabývali, je **záznam z učení**, který je určen k závěrečnému hodnocení procesu učení. Při nácviku této strategie uplatňujeme **zásady reflexivnosti** (pohlížíme na to, co a jak děláme – reflexe) a **regulace, autoregulace** (interiorizace pracovních postupů). Jde o řízené zasahování do procesu učení a poznávání žáka a rozvíjení jeho schopnosti reflexe vlastního poznání, učení a myšlení.

Teorií kognitivní modifikovatelnosti, rozvíjení zprostředkovaného učení, zvyšováním učební kapacity se ve svých výzkumech intenzivně zabýval R. Feuerstein. Jedním z praktických výstupů těchto úvah je jeho intervenční program Instrumentálního obohacení, který bychom zde uvedli jako příklad funkčnosti rozvojetvorných programů. Funkčnost jednotlivých rozvojetvorných programů (nácviků) závisí na aktualizaci vstupných proměnných, jako jsou např. kategorie kontextu, dvě kognitivní úrovně a základní okolnosti utváření kognitivní svébytnosti (autoregulace, metakognice, připravenosti žáka i učitele).

Cílem intervenčního programu je rozvinutí schopnosti učit se - mít podíl na učebním procesu v nejširším slova smyslu. Tedy nejen ve škole, ale naučit se strategiím a postojům k učení, které pak pomáhají orientovat se ve vlastním životě i ve světě. Nosnou myšlenkou programu jsou sociálně-kulturní vlivy, které mohou být transformovány, a prostřednictvím kognitivní modifikovatelnosti může dojít ke strukturálním změnám v mentálním vývoji člověka. Zásadní podmínkou pro uskutečnění těchto změn jsou zkušenosti zprostředkovaného učení. Feuerstein je přesvědčen, že každá **interakce mezi učitelem a žákem** má určité vlastnosti.

Jmenujme tři základní:

- Ten, na koho je intervence zaměřena, má znát důvod, proč se má s danými stimuly setkat. Má se stát aktivní součástí procesu učení. Cílem je, aby se sám naučil klást otázky a hledal na ně odpovědi.
- Žák se má dozvědět, kde nové informace a schopnosti využije.
- Žákovi má být zprostředkována informace a hodnocení.

Program FIE byl konstruován ve třech fázích mentální činnosti, na úrovni vstupu, zpracování (elaborace) a výstupu (vlastní odpovědi, která má být kontrolována vstupem). Další podmínkou dovednosti učit se je, aby jedinec získal základní pojmy, rozšířil si slovní zásobu, porozuměl mentálním operacím a vztahům. Jednotlivé instrumenty, tedy cvičné sešity, jsou sestaveny tak, aby vzbudily vnitřní motivaci k činnosti. Instrumenty mají vyvolat reflexi, zvnitřnění a porozumění problému. Jedinec se učí pomocí analýzy správných i špatných řešení porozumět své metakognici. Tato skutečnost implikuje **rozvoj vnitřní motivace k učení**. Žák se postupně stává autonomní osobností, která se v životě lépe adaptuje. Celý proces je završen okolností, která má za úkol pasivního příjemce (žáka), který jen opakuje, co se dozvěděl, proměnit v aktivního jedince, který nové informace kriticky zpracovává.³²

Program Instrumentálního obohacování (Instrumental Enrichment) - FIE sestává z více než 500 stránek cvičení „papír a tužka“, rozdělených do dvaceti instrumentů. Každý instrument je zaměřen na specifický kognitivní deficit, sám je však určen k získávání mnoha dalších předpokladů učení. Čtrnáct z těchto instrumentů je pravidelně používáno ve třídách při hodinových lekcích, jejichž frekvence by měla být 3-5 hodin týdně po dobu dvou let. To je optimální situace, kterou navrhuje Feuerstein. V praxi se setkáváme s méně náročnou aplikací. Je možné pracovat s jednotlivci i s celými skupinami. Skupinové použití metody má velkou výhodu ve sdílení postupů práce, názorů na řešení úkolů i vytváření aplikací v běžném životě. S instrumenty je možné pracovat s dětmi od 8 let. Horní hranice není uvedena, protože z metody mohou mít užitek i nadané děti i dospělí jedinci. Všechna cvičení instrumentů jsou konstruována tak, že je stupňována jejich obtížnost a složitost. Cílem cvičení je rozvinutí **učebního potenciálu** dítěte.

Při práci s Feuersteinovou metodou je kladen důraz na **rozvíjení řeči**. Řeč je nástrojem každé intelektuální činnosti. Jedinec řečí kontroluje a upřesňuje informace, které dostává. Musí umět vyjádřit řečí každý myšlenkový pochod, každou strategii, kterou používá. Pomocí řeči určitou informaci ale i strategii zvnitřní, to znamená, že si ji osvojí natolik, že ji používá i za jiných okolností. Konečně musí umět adekvátně a přesně odpovědět na danou otázku nebo vyřešit daný úkol. Systematicky se proto pěstuje nejen **slovní zásoba**, ale i **obsahově i formálně přesné vyjadřování**.

³² Pokorná, V. The Feuerstein Instrumental Enrichment Program. Pedagogika, 2008, roč. LVIII, č. 2, s. 205-207.

U dětí je podporována **vnitřní motivace k učení** prostřednictvím slovní formulace „Rozmysli si to ...“. Jedinec přijímá podíl odpovědnosti z učení. Učitel má působit proti pasivitě žáků, má demonstrovat, že jsou schopní a mohou podat výkon. Nehodnotí se známkami, děti se nedělí na dobré a špatné. Mají být motivovány způsobem práce. Každému dítěti se má umožnit, aby bylo úspěšné. Jsou stimulovány otázkami. Nepoužívá se soutěžení, protože se respektuje osobnostní tempo každého dítěte.

Klade se důraz na spolupráci a naslouchání. Feuerstein mluví o vzájemném sdílení myšlenek, **přístupů k úkolu**, jehož obsahem je i **strategie řešení úkolů**. Předpokládá se, že každé dítě může vidět určitý problém ze svého úhlu pohledu, který je dán jeho zkušeností, který je ovlivněn kulturou a sociálním prostředím, ve kterém vyrostlo. Tak se mají děti učit věcné a intelektuálně opodstatněné toleranci k druhým. Takové vedení má přímý dosah na orientaci v osobním i společenském životě.

Jedinci se mají naučit **reflektovat své myšlení a vzhledu** do vlastní myšlenkové činnosti. Mají se naučit hodnotit své poznávací dovednosti, zobecnit způsoby uvažování. Učí se tak metakognici, nebo metamyšlení.

- **Zkušenosti zprostředkovaného vyučování**

Základním pilířem zprostředkovaného učení je **angažovaný učitel**. Ten má za úkol **třídít informace, vybírat podněty, měnit situaci, zjednodušovat ji a interpretovat**. Účastní se i rozvoje žákovy odpovědi. Odpověď musí reagovat na danou otázku a má být co nejpřesnější. To se opět děje v procesu oboustranného promýšlení. Důležité je učitelovo **hodnocení** informací v procesu učení, které by nemělo být neutrální. Neutralita podnětů znamená, že neobsahují emocionální význam. Teprve tehdy, když chápeme význam podnětů, které na nás působí, můžeme je hodnotit a třídít na příjemné, nepříjemné, důležité, méně důležité apod. Takové podněty působí emocionálně, a proto vyvolávají i náš zájem. Z toho důvodu nezaujatý učitel, který má sám neutrální postoj k informacím, které žákům předává, nemůže mít u dětí odezvu. Informace neutrálně předávané jsou taky neutrálně přijímány. Žáci nepocítují důležitost těchto informací. Zprostředkovat hodnocení znamená předávat hodnoty samé. Předávat morální postoje bez moralizování. Proto i jednotlivé sešity Feuersteinova programu jsou nazývány instrumenty, nástroje. Nejsou sestaveny proto, aby je žáci vyplnili, ale aby daly

učiteli příležitost, aby s jejich pomocí rozvíjel kognitivní schopnosti dítěte a naučil je strategiím, které potřebují k třídění a hodnocení informací o sobě samých i o světě v nejširším slova smyslu. Jednou z největších obtíží při práci s intervenčním programem je předat tento postoj učitelům i rodičům. Jsou zvyklí hodnotit výkon žáka, ne jeho způsob práce, jak si umí poradit v určité situaci, jaké používá strategie, zda strategie mění, když původní už nevyhovuje, jak si uvědomuje souvislosti mezi jevy apod.

Každá interakce má být zprostředkující. Jaké jsou podmínky **zprostředkující interakce**? První podmínkou je její **zaměřenost**. Žák musí cítit, že materiál je připraven pro něj, ne pro vyučovací hodinu. Klasická nezprostředkovaná výuka vypadá tak, že učitel přijde do třídy a řekne: „Otevřete si učebnici na straně xy.“ Žák však musí vědět, co je cílem práce, proč ji má dělat, k čemu slouží, proč ji má dělat právě tímto způsobem a v neposlední řadě, jak souvisí s jinými aktivitami a skutečnostmi. Další podmínkou je vzájemnost, **reciprocita** v interakci. Dítě má být stimulováno, povzbuzováno ke komentářům. Nemá dávat jen správnou odpověď, ale má se naučit klást otázky, vymýšlet příklady. Je vedeno k dalším asociacím a jejich hodnocení podle daných pravidel.

Zprostředkující vyučování umožňuje **transcendenci poznatků**, to znamená, že žák musí umět poznatek použít a učitel zprostředkovává situace, ve kterých se určitá znalost nebo dovednost osvědčí. Postupně se žák učí sám takové situace v představě vyhledávat. Pokud používá asociativní myšlení, porozuměl látce. Vytváření adekvátních asociací žákem je současně pro učitele znamením, že obsah učiva, jeho nejdůležitější informace, byly zvnitřněny. Feuerstein tuto skutečnost nazývá přemostění do běžného života. Zprostředkované vyučování znamená i zprostředkování významu. Žák by měl vědět, proč určitou činnost dělá, znát návaznost jednotlivých témat a jejich aplikovatelnost v běžném životě. Také by měl být seznamován s vhodnými učebními metodami. Při každé příležitosti je dítěti zprostředkováván pocit kompetence. V procesu učení se žák často dostává do nových situací, které v něm vzbuzují nejistotu. Proto je důležité, aby byl pozitivně hodnocen. Feuerstein zdůrazňuje důležitost pozitivního hodnocení žáka, nejde ale jen o všeobecnou pochvalu. Hodnocení má být žákovi srozumitelně zdůvodněno a upozorňuje na každý pokrok, kterého žák v učení a poznávání dosáhl.

Metodologická část

4. Úkol empirického šetření

Proč jsem realizovala toto empirické šetření? Vyučuji již čtrnáctým rokem na jedné základní škole v Praze. Mým hlavním vyučovacím předmětem je německý jazyk, ale vyučuji také občanskou a rodinnou výchovu. Po celou dobu své praxe jsem také třídní učitelkou.

Svou diplomovou práci jsem nazvala „**Využití metakognitivních postupů v poznávacím a osobnostním rozvoji žáka**“. Myslím si, že toto téma je dnes nejen velice aktuální, ale také zanedbávané. V teoretické části práce jsem zmínila téma připravenosti učitele pro utváření kognitivní svébytnosti žáka a je tedy zřejmé, jakým způsobem by měl kompetentní učitel „fungovat“. Myslím, že aktuální snahy o kognitivní svébytnost jak učitelů, tak žáků jsou namístě. Ze své zkušenosti mohu říci, že snaží-li se učitel splnit jednu z podmínek účinnosti metakognitivního nácviku, tj. neustále se vzdělávat a rozvíjet, pozitivně působí nejen na práci svou, ale i na činnost žáků, v neposlední řadě na jejich vzájemný vztah a samotný vztah žáka k učebnímu procesu. Během své praxe jsem absolvovala kursy RWCT pod vedením H. Košťálové a O. Hausenblase a v rámci praxe OSV, specializace na FfUK, jsem se účastnila sebezkušenostního kurzu ve Skálově institutu pod vedením PhDr. M. Frouzové a prof. Hellera. Problematika osobnostního a poznávacího rozvoje je podle mého názoru nedílnou součástí učebního procesu a každý učitel by v ní měl být alespoň minimálně zorientován.

4.1 Téma empirického šetření

Pro toto empirické šetření jsem si vybrala **problematiku osvojování dovedností metakognitivních strategií**. Zvolila jsem **strategii záznamu z učení**, která zachycuje žákovu **reflexi** jednotlivých vyučovacích hodin. Jde o jednu z metod, převzatou z Feuersteinova programu, o kterém jsem psala v předchozí kapitole.

4.2 Cíl empirického šetření

Domnívám se, že jednu z možností rozvoje učebních kompetencí představuje určitá nabídka postupu rozvoje učebních strategií. Obsahem této nabídky by se mohla stát doporučení toho, jak seznámit žáky s efektivním učením. Konkrétní nácvik se jevil jako jedna z alternativ, které by mohly pomoci dětem při rozvoji jejich učebního potenciálu. Navrhovaný postup by se měl

efektivně odrazit v jejich uvědomění si učebních strategií a osvojení nových způsobů práce. Návik záznamu z učení vnímám jako pokus o připravení žáka na to, že učení může být zábavné, efektivní a mnohé nedostatky lze napravit cílenou prací na změně neefektivních postupů. Úkolem je vést žáka k uvědomění, že zlepšení učení je v jeho rukou a je na něm, zda bude v této své aktivitě úspěšný.

Základním cílem bylo poskytnout jedinci takovou zkušenost, která by napomohla hlubšímu porozumění vlastním učebním postupům. Jedinec by měl vnímat osvojení této strategie jako přínosné. Byla hledána cesta, na základě které by žák získal vhled do svého poznávání, do svých učebních činností a učil se analyzovat své strategie učení. Základní snahou bylo, snažit se spolu s žáky pojmenovat kognitivní i osobnostní bariéry a nedostatky, které proces učení blokují a hledat možnosti nápravy. Jinými slovy, návik využívám jako metodu, jejímž prostřednictvím lze žáka směřovat k osvojení vhodných učebních znalostí a dovedností.

Cílem mého šetření je tedy zjistit, zda metoda záznamu z učení bude mít na rozvoj metakognitivních dovedností žáka vliv a jakým způsobem může ovlivnit celkový přístup žáka k vlastnímu učení.

V empirickém šetření jsem sledovala odpovědi žáků v záznamu z učení a v dotaznících A a B. Odpovědi jsem následně analyzovala na základě stanovených kritérií, která odpovídají zkoumaným kategoriím. Předmětem šetření tedy byly:

- schopnost žáků vyjadřovat se, formulovat myšlenky a samostatně zaznamenávat nové informace;
- vliv záznamu z učení na zapamatování nových informací;
- vliv záznamu na schopnost vidění souvislostí učení s reálným životem;
- schopnost žáků hodnocení vlastní práce ve vyučování a hodnocení práce se záznamem z učení (schopnost reflexe a sebereflexe).

4.3 Hypotézy empirického šetření

H 1:

Předpokládám, že záznam z učení pozitivně ovlivní kvalitu **vyjadřování** a **formulací myšlenek** žáků.

H 2:

Předpokládám, že záznam z učení bude mít pozitivní vliv na **zapamatování** vyučovaných témat.

H 3:

Předpokládám, že si žáci budou lépe uvědomovat **souvislosti** mezi tím, co se ve škole učí a reálným životem.

H 4:

Předpokládám, že žáci zlepší svou schopnost **sebereflexe** a **reflexe** učební činnosti.

4.4 Charakteristika vzorku

Empirické šetření jsem realizovala na ZŠ a MŠ gen. F. Fajtla DFC, Rychnovská 350, Praha 18- Letňany 199 00 v 7. ročnících s celkovým počtem žáků 45 ve věku 13-14 let. Šetření bylo realizováno od října do prosince roku 2008. Vybraný vzorek byl vhodný z hlediska věku. Jednalo se o dvě paralelní třídy, přičemž jedna tvořila skupinu experimentální a druhá skupinu kontrolní. V experimentální skupině jsem toho času vyučovala občanskou výchovu, která jako předmětový obor vyhovovala požadavkům plánovaného empirického šetření v oblasti metakognitivního nácviku. Experimentální skupinu tvořili z velké části žáci se specifickými poruchami učení a problémovým chováním. Prospěchově se jednalo o třídu velmi průměrnou. Skupina kontrolní byla třídou výběrovou s hudebním zaměřením. Převážně se jednalo o žáky se studijními předpoklady.

4.5 Vymezení sledovaného problému

Předmětem empirického šetření bylo zjistit, jakým způsobem záznam z učení ovlivní žákův přístup k vlastnímu učení a zda se záznam z učení může pro žáky stát jednou z efektivních metod učení. Zajímá mě také, zda tato metoda bude mít vliv na zapamatování nových informací, formulace myšlenek a kvalitu vyjadřovacích schopností žáků, zosobnění učiva a rozvoj sebereflexe žáků.

4.6 Projekt a metody empirického šetření

Šetření probíhalo v přirozených školních podmínkách od října do prosince roku 2008 na výše jmenované základní škole. Žáci experimentální skupiny byli upozorněni na záměr a smysl šetření.³³ Jednotlivé metody nácviku jsem použila v následujícím sledu:

1. V úvodu jsem žákům v krátkém vstupu - **minilekci** vysvětlila záměr šetření,
2. pro které jsem použila jednu z metod metakognitivního nácviku **záznam z učení** /příloha č. 1/.
3. Empirické šetření doplňovala metoda **besedy** pro zpřesnění a doplnění informací k práci se záznamem.
4. Po šesti týdnech šetření v experimentální skupině jsem zadala jeden záznam z učení i ve skupině kontrolní, abych mohla srovnat, jak se bude zpracování záznamu z učení v obou skupinách lišit.

Sledovanými jevy byly:

- **postoj k záznamu z učení** (motivovaný vs. odmítavý),
- **kvalita formulací** zapisovaných informací,
- **zapamatování** nových informací,
- **pochopení souvislostí** témat a reálného života,
- **reflexe vlastní činnosti a sebereflexe** žáků

³³ Pelikán, J. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum, 2004.

5. Po této fázi nácviku jsem v obou skupinách zadala **dotazník A - didaktický test** vlastní konstrukce /příloha č. 2/, abych zjistila, zda záznam z učení ovlivnil úroveň zapamatování probíraných témat.
6. Na závěr jsem zařadila **dotazník B** /příloha č. 3/, který vyplňovala jen experimentální skupina. Tento dotazník zjišťoval názory žáků na zařazování záznamu z učení do výuky. Jinými slovy, zda žákům tato učební metoda vyhovuje, do jaké míry je motivuje a jaký přínos pro své učení v záznamu vidí (reflexe učební činnosti a sebereflexe žáků).

4.6.1 Metoda minilekce

Na úvod vlastního průzkumu jsem zařadila tzv. **minilekci**. Minilekci bych charakterizovala jako stručné a zhruba patnáctiminutové pojednání k danému tématu. Minilekce před záznamem trvala déle, asi **30 minut**, protože pro žáky to byla zcela nová učební situace a bylo nutné širěji vysvětlit záměr a smysl nácviku.

V průběhu minilekce byly žákům rozdány **záznamy z učení**, se kterými měli v dalších vyučovacích hodinách pracovat a jednotlivé otázky v záznamu jsme prošli.

4.6.2 Záznam z učení v experimentální skupině

Záznam z učení je určen pro **reflexi hodiny žákem**. Společně jsme prošli otázky v **záznamu z učení** a žákům bylo vysvětleno, jak v hodině se záznamem pracovat. Žáci vždy posledních 10-15 minut každé vyučovací hodiny individuálně psali svůj záznam z učení, který se skládal z pěti otázek /viz příloha č. 1/. V průběhu šetření došlo dvakrát k úpravě otázek pro žákovu reflexi vyučovací hodiny. Poslední verze se žákům jevila jako nejlepší vzhledem k návodným podotázkám. Dalším důvodem pro změny v záznamu z učení bylo, že žáci postupně chápali, o co v této metodě jde a měli potřebu upravit otázky více „sobě na míru“. Ztráceli také zábrany psát o tom, co si myslí, co cítí. Návodné podotázky v záznamu vidím jako nutnost, protože žákům minilekce na počátku vlastního šetření nestačí a je nutné vysvětlovat nejasnosti průběžně.

4.6.3 Záznam z učení v kontrolní skupině

Po šestitýdenním šetření v experimentální skupině jsem stejný **záznam z učení** jednorázově zadala i **ve skupině kontrolní**, která sloužila pro srovnání kvality zpracování záznamu se skupinou experimentální. Kontrolní skupina nebyla seznámena se záměry a smyslem nácviku.

4.6.4 Debata v experimentální skupině

Před použitím metody dotazníků A a B jsem s experimentální skupinou vedla **debatu** na **téma učení a záznam z učení**, abych se v kratší době seznámila s více stanovisky a názory na sledovanou problematiku. Snažili jsme se s žáky pojmenovat problémy, které je při nácviku potkávaly, a hovořili o možnostech nápravy. Ve skupině jsme také hodnotili pokroky, kterých bylo dosaženo. V obou případech – setkávání se s problémy, bariérami a dosahování pokroků v učení – jsme hledali a pojmenovávali příčiny těchto jevů.

4.6.5 Dotazník A - didaktický test pro experimentální a kontrolní skupinu

Po této fázi nácviku jsem pro obě skupiny vytvořila **didaktický test** /dotazník A/ k probraným tématům občanské výchovy, který zjišťoval dosaženou úroveň získaných znalostí (**zapamatování** nových informací, úroveň **slovní zásoby** a kvalitu **formulací** myšlenek žáků).

Probíraná **témata**:

- Média (všeobecně)
- Média – bulvární a seriózní tisk
- Reklama
- Rodina
- Komunikace
- Kultura – duchovní a hmotná

Didaktický test měl tři části:

1. **část** obsahovala 12 otázek k daným tématům, které ověřovaly **základní přehled** žáka v daných tématech (vlastní vysvětlení pojmů, uvedení příkladu, formulace myšlenek a znalostí).
2. **část** tvořila **klíčová slova**, která ověřovala, zda jsou žáci schopni vystihnout nejpodstatnější pojmy k daným tématům; zda si vybavují to nejdůležitější, zda pochopili téma.
3. **část** obsahovala **9 podnětových slov** k daným tématům, která ověřovala, zda si žáci látku zapamatovali a vybavují si příslušné pojmy.

4.6.6 Dotazník B pro experimentální skupinu

Na závěr empirického šetření jsem **experimentální skupinu** požádala o zodpovězení otázek v **dotazníku B**, ve kterém měli žáci **reflektovat svou práci se záznamem z učení**. Tento dotazník byl anonymní. Obsahoval 11 otázek, které byly zaměřeny především na **sebereflexi** žáků a celkové zhodnocení jejich práce se záznamem z učení. Žáci ho zpracovávali ve škole z důvodu maximální návratnosti dotazníků.

Empirická část

5. Empirické šetření – analýza výzkumného materiálu

Empirická část práce obsahuje konkrétní **popis použitých metod**, **hodnocení** zkoumaného materiálu a **výsledky** nácviku. Je utříděna do podkapitol podle jednotlivých fází empirického šetření. V jednotlivých kapitolách analyzuji použité metody a postupy realizace nácviku. Pro empirické šetření jsem stanovila čtyři dílčí hypotézy, na jejichž základě jsem výzkumný materiál analyzovala. V závěru empirické části interpretuji potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz.

5.1 Metoda minilekce

Minilekci jsem zařadila na **úvod** prováděného šetření, abych žákům přiblížila a vysvětlila, jakým způsobem budeme v následujících měsících pracovat a proč. Minilekce slouží učitelům jako metoda jasné a stručné přednášky nebo **instrukce k činnostem a úkolovým situacím žáka**.

5.2 Metoda záznamu z učení a způsob hodnocení zkoumaného materiálu

Záznam z učení má **pět otázek**. Žáci ho píší, každý **individuálně**, 10-15 minut před **koncem vyučování**. Tato metoda slouží k **reflexi vyučovací hodiny**. V průběhu šetření se verze záznamu z učení dvakrát upravovala, a to formou doplnění jednotlivých otázek **návodnými podotázkami**. Jak už jsem zmínila, minilekce v úvodu nestačí a než se žáci naučí se záznamem pracovat, je nutné opakovaně vysvětlení poskytovat.

Otázky v záznamu /viz příloha č. 1/ zjišťovaly úroveň reflexe žáka z uplynulé hodiny:

- kvalitu **formulací** myšlenek žáků, vyjadřování se;
- **zapamatování** nových informací k daným tématům;
- pochopení **souvislostí** probíraných témat ve škole s reálným životem;
- **reflexi** učební činnosti a **sebereflexi** žáků.

Žáci pracovali se záznamem z učení šest vyučovacích hodin v občanské výuce. Tento předmět byl pro daný nácvik tematicky velmi vhodným. Také byl prostor pro vedení diskuzí nad

jednotlivými tématy, při nichž jsme s žáky seděli v kroužku. Učitel zaujímal roli koordinátora průběhu vyučování. Při diskuzi jako metodě slovní dialogické se žáci učili nejen o nových tématech, která měli v 7. ročníku probrat, ale rozvíjeli další, pro život nezbytné dovednosti jako naslouchání, kladení otázek, učili se neodbíhat od tématu, jasně a srozumitelně odpovídat, respektovat odlišný názor apod. Také se učili hodnotit sebe a své spolužáky. Je samozřejmé, že naučit se toto vše nelze během několika měsíců. Navíc žáci nejsou zvyklí takovýmto způsobem pracovat a bylo velice náročné docílit určitého dodržování pravidel vedení diskuze. Jednalo se o třídu kázeňsky i prospěchově problematickou. Bez vymezených pravidel spolupráce ve třídě by nebylo možné záznam z učení vůbec realizovat. Nácvik jsem realizovala od října do prosince, během září se žáci aklimatizovali na školu a tak se nám pracovalo lépe. Také jsem v této třídě vyučovala občanskou výchovu první rok, s žáky jsme se moc neznali, bylo potřeba se trochu sžít a stanovit pravidla naší budoucí spolupráce. Po šestitýdenním nácviku v experimentální skupině jsem pro srovnání zadala záznam z učení v kontrolní skupině.

Považovala jsem tento úvodní vstup za nezbytný pro přiblížení aktuální situace ve třídě na počátku šetření.

Otázky v záznamu z učení byly otevřené, utřídila jsem tedy výpovědi podle nejčastějších variant odpovědí vzorku pomocí **kategorizace**. Vytvořila jsem čtyři kategorie, pomocí kterých jsem hodnotila dané schopnosti žáků během nácviku.

Kategorie:

- A. Formulace myšlenek a schopnost žáka vyjadřovat se;
- B. Zapamatování nových informací;
- C. Souvislost učení a reálného života;
- D. Rozvoj schopnosti reflexe učení a sebereflexe.

K těmto kategoriím jsem stanovila následujících pět kritérií, která jsem kvalitativně hodnotila na dvoupólové škále prezence vs. absence určitého rysu (charakteristiky). Na základě těchto kritérií lze analyzovat všech pět dotazovaných bodů v záznamu a později i dotazníky A a B. U některých otázek lze přímo hodnotit sledovanou schopnost, např. postoj žáka, zapamatování informací, některé lze hodnotit na základě převažujících hodnot na pomyslné škále ano – ne,

např. kvalitu formulací myšlenek a schopnost žáků vyjadřovat se, vidění souvislostí a schopnost sebereflexe.

Kritéria:

- **Motivovaný vs. odmítavý postoj**
(vstřícnost, vyjadřuje se k dotazovaným tématům X nezájem, nechut', nevyjadřuje se k tématu)
- **Smysluplné formulace vs. formulace s nedostatkem smyslu**
(konkrétní poznámky a odpovědi k danému tématu, definování klíčových pojmů X odpovědi zcela chybí nebo jim chybí smysl, nereagují na dané téma)
- **Zapamatování informací vs. absence znalostí**
(jasné a konkrétní poznatky k tématu, definování a shrnutí klíčových bodů tématu X nezodpovězené nebo špatně zodpovězené otázky)
- **Souvislost vidí vs. nevidí**
(vidí X nevidí souvislost učení a reálného života, zdůvodňuje odpovědi, vyjadřuje X nevyjadřuje se k tématu)
- **Reflexe učební činnosti, sebereflexe žáků vs. nezaujímá hodnotící stanovisko**
(reflektuje X nereflektuje vlastní práci a pocity z ní, spolupráci s ostatními, hodnotí X nehodnotí vyučovací proces, zdůvodňuje X nezdůvodňuje své odpovědi)

Výpovědi vzorků obou skupin, experimentální a kontrolní, jsem zaznamenala do **tabulek a grafů podle získaných hodnot v daných kritériích jednotlivých kategorií.**

5.2.1 Výsledky empirického šetření - záznam z učení

- **Experimentální skupina**

Žáci experimentální skupiny psali záznamy z učení po dobu šesti týdnů, tj. 6 vyučovacích hodin. Před nácvikem strategie záznamu byli s jeho záměry a smyslem seznámeni v minilekci.

- **Kontrolní skupina**

Žáci této skupiny psali záznam jednou a se záměry nácviku seznámeni nebyli.

Tabulky č. 2 a č. 3

V tabulkách jsou zaznamenány počty žáků podle umístění v dvoupólových hodnotách výskytu vs. nevýskytu daných schopností v jednotlivých kritériích pro empirické šetření. Tabulka č. 2 představuje experimentální skupinu a tabulka č. 3 skupinu kontrolní.

Tabulka č. 2 - experimentální skupina

HODINA: TÉMA:	1. MÉDIA 1.verze ZU		2. MÉDIA 2. verze ZU		3. REKLAMA		4. OPAKOVACÍ HODINA 3. verze ZU		5. KULTURA		6. UMĚNÍ	
Psaló žáků:	18		19		18		17		19		11	
Motivovaný vs. odmítavý postoj	15	3	15	4	15	3	6	11	14	5	10	1
Smysluplné formulace vs. formulace s nedostatkem smyslu	12	6	11	8	10	8	8	9	10	9	8	3
Zapamatování informací vs. absence znalostí	14	4	11	8	11	7	7	10	10	9	5	6
Souvislost vidí vs. nevidí	14	4	11	8	10	8	6	11	11	8	7	4
Reflexe učební činnosti, sebereflexe vs. nezaujímá hodnotící stanovisko	V 1. verzi ZU tento bod nerozveden (viz přílohy)		10	9	14	4	11	6	13	6	10	1

Pozn. ZU – záznam z učení

Tabulka č. 3 - kontrolní skupina

HODINA:	1.	
TÉMA:	UMĚNÍ	
Psalo žáků:	25	
Motivovaný vs. odmítavý postoj	5	20
Smysluplné formulace vs. formulace s nedostatkem smyslu	3	22
Zapamatování informací vs. absence znalostí	3	22
Souvislost vidí vs. nevidí	2	20
Reflexe učební činnosti, sebereflexe vs. nezaujímá hodnotící stanovisko	8	17

Kategorie A.:

- **Formulace a vyjadřování se**

Experimentální skupina:

Žáci, kteří jsou motivovaní, se vyjadřovali na slušné úrovni již na počátku nácviku. Snažili se nad otázkami zamyslet, vyjadřovali se v celých, rozvitých větách. Naopak žáci nemotivovaní své myšlenky formulovali jednoduše a měli tendence odpovídat jednoslovně či ve slovních spojeních nebo raději odpovídali „nevím“. Našli se i jedinci, kteří po celou dobu nácviku odevzdávali skoro prázdné záznamy. Nebylo u nich patrné žádné zlepšování, a to nejen v psaní záznamu, ale také v ostatních použitých metodách a činnostech.

Většina žáků se záznam z učení snažila psát poctivě, ale byla u nich patrná obava z chybné odpovědi, ale také lenost a nechut' zamyslet se, natož samostatně o něčem psát. Jako další překážku někteří uváděli to, že si z hodiny nic nepamatují. Otázkou zůstává, proč si nic nepamatují. Zde se jeví jako nejčastější problém nepozornost, neschopnost soustředit se na dané téma. Aktivita žáků v hodinách je potlačována nebo řekněme nepěstována

monologickými přednáškami učitelů, po nichž následují zápisy do sešitů, zkoušení či testy. Pro žáky se toto stalo zvykem a dokonce v tom našli zalíbení. Je jednodušší opisovat z tabule. Přednášky poslouchat nemusí, stačí se tvářit zaujatě, ale přemýšlet mohou nad čímkoliv jiným.

Při nácviku byla před záznamem z učení používána převážně metoda diskuze a zde jsme se právě potýkali s problémem nekázně. Žáci měli tendence si skákat do řeči, odbíhat od tématu, mluvit jeden přes druhého. V průběhu nácviku jsme tedy stanovili pravidla vedení diskuze a postupně se chování žáků zlepšovalo. To mělo samozřejmě vliv na vedení záznamu z učení a celkový přístup k vyučování. Po zhruba měsíci nácviku jsme zaznamenali zlepšující se tendence u většiny zkoumaného vzorku. Žáci ztráceli obavu z chyby, postupně chápali, že záznam slouží hlavně jim samým, jejich reflektování vyučovacích hodin a ztráta úzkosti a strachu z chybování se pozitivně promítla do vyjadřování názorů žáků na průběh činností ve vyučování. Dovedli lépe a konkrétněji zformulovat a shrnout vlastními slovy, co se v hodině dozvěděli. Někteří navrhovali různé náměty pro naši další výuku, např. výroba vlastního časopisu, různé skupinové práce. Důležité je, že se žáci zaktivizovali a v jejich výkonech byly zaznamenány zlepšující se tendence.

Kontrolní skupina:

V této skupině byl záznam z učení zadán jednou. Minilekce zde záměrně nebyla zařazena, abych si ověřila důležitost znalosti smyslu učební činnosti pro aktivní zapojení žáků do vlastního učení a poznávání. Sledovala jsem rozdíly ve vedení záznamu žáků obou skupin. Považuji za důležité znovu připomenout, že kontrolní skupinu tvořili žáci hudební (výběrové) třídy s lepším prospěchem, ale kázeňsky též problematické, i když v jiném směru než u skupiny experimentální. Výsledky byly vcelku překvapivé. Tato skupina byla velice nemotivovaná. Žáci nezodpověděli skoro žádné otázky, a pokud ano, jednalo se o odpovědi jednoslovné. Pokud měli žáci pocit, že přesně neví, jak otázku zodpovědět, neměli snahu se zamyslet a raději napsali „nevím“, „nebaví“ nebo ještě raději, „?“. Bylo patrné, že neznají smysl toho, proč záznam psát a někteří komentovali odpověďmi typu „Co je to za otázky?“ apod. Formulace myšlenek žáků a jejich vyjadřování hodnotím jako velice chudé a neuspokojivé.

Shrnutí výsledků kategorie A:

Experimentální skupina ve srovnání se skupinou kontrolní, a to i přes počáteční obtíže, vykazovala větší snahu podílet se na psaní záznamu z učení. Žáci měli, i přes obtíže s vyjadřováním se, snahu podle svých možností otázky v záznamu zodpovídat a zamýšlet se nad nimi. Po šestitýdenním nácviku záznamu se jejich vyjadřovací schopnosti mírně zlepšily a domnívám se, že po delším trvání nácviku bychom zaznamenali také další zlepšování se žáků v tomto směru.

Kategorie B.:

- **Zapamatování nových informací**

Experimentální skupina:

V záznamu z učení se této kategorie týkal především první bod: „Co nejdůležitějšího jsem se dozvěděl/a?“. Žáci se v něm měli pokusit o shrnutí, definování klíčových pojmů probíraného tématu. Většinou sepsali nejdůležitější pojmy, které případně doplnili vlastními komentáři. Záznam z učení se od běžného zápisu liší tím, že nenajdeme dva stejné. Každý z žáků si zapamatuje něco jiného, něco jiného považuje za důležité. Během nácviku se nestalo, aby žáci nenapsali nic. Kvalitativně se záznamy budou lišit vždy. Žáci sami hodnotili vliv psaní záznamu z učení na zapamatování učiva pozitivně. Při psaní si museli hodinu „promítnout“, tím si téma zopakovali a doma se už nemuseli učit, což samozřejmě hodnotili kladně.

Kontrolní skupina:

V kontrolní skupině psalo záznam z učení 25 žáků na téma umění. Většina žáků (22) nenapsala nic nebo odpověděla „něco o umění“ a jen tři žáci byli schopni a ochotni shrnout, co se ve vyučování naučili.

Shrnutí výsledků kategorie B:

V experimentální skupině žáci projevili více snahy a zodpovědnosti k zápisům do záznamů z učení. Většina žáků (14) shrnula nejdůležitější body probíraného učiva, někteří si zaznamenávali vlastní postřehy k tématu. V kontrolní skupině žáci ve většině případů nespolečně pracovali, buď neodpovídali vůbec, nebo jen jednoslovně, z čehož nelze usuzovat, zda si látku zapamatovali nebo ne.

Kategorie C.:

- **Souvislost učení a reálného života**

Experimentální skupina:

Tato kategorie byla ovlivněna tématy, o kterých jsme se učili. Žáci si většinou uvědomovali, že se s nimi setkávají denně. Témata jako např. média byla pro žáky velmi aktuální a o danou problematiku se zajímali. Někteří žáci během nácviku uváděli, že si nyní více uvědomují, že s tím, co se ve škole učí, se setkávají neustále. Informace ze školy jim umožňují větší rozhled a žáci si více uvědomují, že musí mezi množstvím informací vybírat. V nácviku tedy rozvíjí schopnost kritického hodnocení různých situací, jevů apod. Jsou schopni si nové informace spojit se svými zkušenostmi, což vidím jako pozitivní pro zapamatování učiva. Někdy si ve škole jen potvrdí nebo rozšíří své znalosti. Žáci také vidí souvislost školy a reálného života a význam učení v tom, aby před ostatními nevypadali hloupě, kdyby neměli určitý přehled. Skoro nikdo z žáků nevidí souvislost nových informací ze školy jen s psaním testů a zkoušením. Vazbu vidí i s budoucím povoláním. Během nácviku jsme debatovali na téma internet – nechráněné blogy, e-maily s neznámými lidmi, anonymita internetu a jeho nebezpečí; žáci si uvědomovali, že tato varování slyšeli už doma a ve škole si to znovu připomínají, mohou si o tom povídat s vrstevníky, s učitelem, mohou o svých zkušenostech psát do záznamů. Děti si uvědomovali, že jsou důvěřivé a měly by si dávat větší pozor. (*!Důležitost prevence!*) Význam osobně vidím také v tom, že se žáci nad tímto vším zamýšleli, snažili se hledat souvislosti a vyvozovali závěry. Uvědomují si, co chtějí/nechtějí, co mají/nemají a je-li to pro ně důležité.

Kontrolní skupina:

Tato skupina probírala stejná témata jako skupina experimentální. Ze záznamu z učení vyplývá, že si žáci souvislost toho, co se ve škole učí a reálným životem příliš neuvědomují, že na ni nejsou upozorňováni. Žáci buď na dané otázky v záznamu z učení neodpověděli, nebo napsali, že souvislost nevidí, ale „asi nějaká je, když se to musí učit“. Také se ve výpovědích žáků setkáváme často s tím, že žáci neodpovídají na dané téma. Jedna žákyně např. napsala, že „nové informace v životě potřebuji, třeba umět počítat“.

Shrnutí výsledků kategorie C:

Z výpovědí žáků experimentální skupiny vyplývá, že schopnost spojit si nové informace s vlastními zkušenostmi se zdokonaluje. Pro rozvoj této schopnosti se jeví jako důležité zosobnění učiva, volba vyučovacích metod, přístup učitele a vztah učitele s žáky (důvěra apod.). Vhodnost učební strategie se pozitivně projeví v přístupu žáků a jejich motivovanosti k učení. Teprve tehdy můžeme očekávat výsledky a žakovu snahu aktivně se na učebním procesu podílet. Toto je patrné z velmi rozdílných výsledků psaní záznamu v obou skupinách.

Kategorie D.:

- **Rozvoj sebereflexe**

Experimentální skupina:

Žáci neměli velký problém se ke své vlastní práci nebo pocitům vyjádřit. Po úpravách záznamu z učení formou návodných podotázek měli žáci lepší přehled o tom, k čemu se mají vyjadřovat.

Tato kategorie se v záznamu týkala otázek 4 a 5:

Jaké máš z hodiny pocity?

Jak se ti pracovalo?

- *naslouchali ti ostatní;*
- *naslouchal/a jsi ty jim;*
- *zapojil/a ses do práce;*
- *pracoval/a jsi naplno;*
- *píšeš záznam z učení kvalitně;*
- *co to brání psát záznam kvalitně;*
- *co tě nejvíc zaujalo, bavilo;*
- *jiné připomínky*

Jak bys hodnotil/a spolupráci ve třídě?

Vzhledem ke způsobu práce v občanské výchově – sezení v kroužku, vedení diskuzí, psaní záznamu z učení, měli žáci z hodin velmi dobré pocity. Oceňovali, že mohli mluvit hodně

sami, hodiny na ně působily „volnějším“ dojmem. Záznam z učení psali ochotně a vcelku jim vyhovoval z následujících důvodů:

- jsou pozornější, aby byli schopni záznam samostatně psát;
- víc si pamatují z hodin a nemusí se doma tolik učit;
- mají prostor vyjádřit se.

Pocit, že jejich názor je důležitý, má velice pozitivní vliv na přístup žáků k učení. Uvědomovali si, že učení může být i zábavné, najednou jim vadilo, že někdo nespolupracuje, ruší je. Žáci brali hodiny vážněji. Každý se mohl zapojit a uplatnit své znalosti, názory. Nemotivovaní žáci zlepšili své chování a vyučování brali vážněji, protože měli pocit, že oni sami jsou bráni vážně. Žáci byli schopni napsat kriticky a přiznat, jaká byla jejich práce v hodinách, jak píší záznam z učení.

Kontrolní skupina:

Žáci se k dotazovaným bodům v záznamu buď nevyjadřují, nebo odpovídají se znatelnou neochotou zamyslet se nad vlastním učením, spoluprací ve třídě apod. Někteří žáci se o reflexi pokusili a z výpovědí vyplývá, že sami nevidí smysl o něco se ve třídě pokoušet, protože zde panuje nekázeň a spolupráce mezi spolužáky je na špatné úrovni. Žáci se podívovali nad otázkami, obtěžovalo je na ně odpovídat.

Shrnutí výsledků kategorie D:

Mezi oběma skupinami je velmi citelný rozdíl v motivovanosti k učení, tudíž i k záznamu z učení. Kontrolní skupina k sebereflexi své práce a spolupráce ve třídě nedošla a ani si neuvědomila, proč by měla. Žáci z experimentální skupiny se sebereflexí neměli problém, a to ani zpočátku. Připisují to také tomu, že tato skupina byla seznámena s účely a smyslem nácviku a na téma efektivity učení a různých možností, jak se učit. Jinými slovy, žáci experimentální skupiny byli průběžně do problematiky efektivního učení aktivně zapojováni, což mělo pozitivní dopad na celkovou změnu postoje k učení. Ve výzkumech, které se touto problematikou zabývají, se potvrzuje, že připravenost a motivační naladěnost v oblasti učení a poznání se konstituují jako velice významná vstupní proměnná a pokud tyto vstupní proměnné nebudou aktualizovány, rozvojetvorné programy nebudou funkční.

Po vyhodnocení záznamu z učení žáků v obou sledovaných skupinách se tento závěr potvrzuje i v tomto nácviku.

5.3 Dotazník A (didaktický test)

V prosinci, v závěru nácviku, byl experimentální a kontrolní skupině zadán didaktický test, který byl zkonstruován na základě probraného učiva (viz kapitola metody průzkumu).

Dotazovaná témata v testu:

- Masmédia
- Kultura
- Komunikace

Didaktický test obsahoval tři části:

1. část testu:

12 otázek (vlastní vysvětlení daných pojmů, formulace myšlenek, znalostí, uvádění příkladů), které ověřovaly **základní přehled** žáka v daných tématech.

2. část testu – klíčová slova:

Ověřovala, zda jsou žáci schopni vystihnout **nejpodstatnější pojmy** k daným tématům, zda si vybavují nejpodstatnější **informace**, zda pochopili téma.

3. část testu – podnětová slova:

Ověřovala, zda si žáci **zapamatovali** látku a zda si probrané učivo vybavují.

5.3.1 Hodnocení didaktického testu

Testy obou skupin jsem **klasifikovala**. Žáci mohli v testu dosáhnout **30** bodů. V tabulkách uvádím známky, které žáci získali. Vypočítala jsem **průměrnou hodnotu dosažené klasifikace** v obou skupinách. Výsledky obou skupin jsem zakreslila pro přehlednost do tabulek a výšečových grafů. Srovnávala jsem kvalitu zapamatování probraného učiva.

Tabulka č. 4

Bodovací škála (v pořadí známka a body):

1	30 - 27
2	26,5 - 21
3	20,5 - 11
4	10,5 - 4
5	3,5 - 0

5.3.2 Dosažená klasifikace didaktického testu v experimentální skupině

Tabulka č. 5

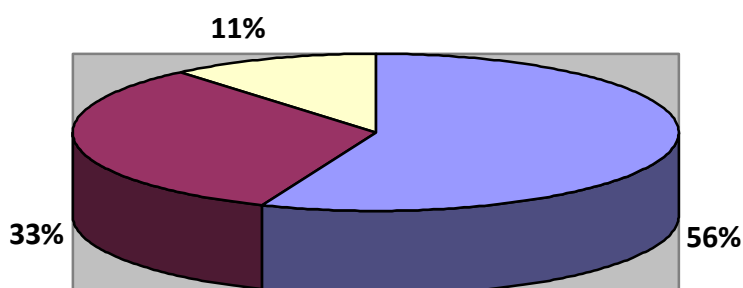
V tabulce je zaznamenána dosažená klasifikace testu v pořadí známka a počet žáků, kteří známku získali. Test psalo celkem 18 žáků. Nejvíce jich získalo hodnocení známkou dobře (10). Chvalitebně bylo hodnoceno šest žáků a dostatečně dva žáci.

1	0
2	6
3	10
4	2
5	0

Graf č. 3:

V následujícím grafu jsou zaznamenány průměrné výsledky klasifikace didaktického testu experimentální skupiny (2,77) a počty žáků podle získaných známek v procentech.

- 0% žáků – známka 1
- 33% žáků – známka 2
- 56% žáků – známka 3
- 11% žáků – známka 4
- 0% žáků – známka 5



- Shrnutí výsledků výkonů žáků v didaktickém testu**

V experimentální skupině psalo didaktický test 18 žáků. 56% žáků prokázalo v didaktickém testu průměrné znalosti, tj. bylo ohodnoceno známkou dobře (3). V 33% prokázali znalosti na úrovni lepšího průměru, byli hodnoceni známkou chvalitebně (2). 11% žáků získalo známku čtvrtého stupně. Nikdo z žáků nezískal známky výborně (1) a nedostatečně (5). Průměrné výsledky klasifikace didaktického testu experimentální skupiny - 2,77 .

5.3.3 Dosažená klasifikace didaktického testu v kontrolní skupině

Tabulka č. 6

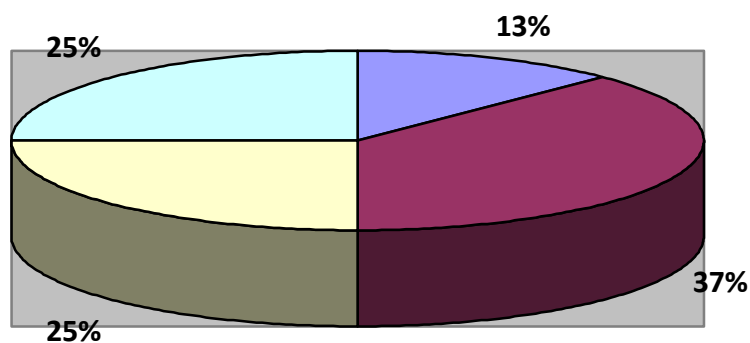
V tabulce je zaznamenána dosažená klasifikace v testu v pořadí známka a počet žáků, kteří známku získali. Test psalo 16 žáků. Šest žáků získalo známku dobrou. Dva byli ohodnoceni chvalitebně. Čtyři žáci prokázali dostatečné znalosti a další čtyři byli hodnoceni nedostatečně.

1	0
2	2
3	6
4	4
5	4

Graf č. 4:

V následujícím grafu jsou zaznamenány výsledky didaktického testu kontrolní skupiny (3,6) a počty žáků podle získaných známek v procentech.

- 0% žáků – známka 1
- 13% žáků – známka 2
- 37% žáků – známka 3
- 25% žáků – známka 4
- 25% žáků – známka 5



- **Shrnutí výsledků výkonů žáků v didaktickém testu**

Didaktický test psalo 16 žáků. 37% žáků prokázalo v didaktickém testu průměrné znalosti, tj. byli ohodnoceni známkou dobře (3). V 25% získali známku dostatečně (4). Nedostatečné znalosti (5) prokázali žáci také v 25%. Chvalitebné znalosti (2) prokázalo jen 13% žáků. Nikdo z nich nebyl ohodnocen známkou výborně (1). Průměrné výsledky klasifikace didaktického testu kontrolní skupiny - 3,6.

5.4 Dotazník B pro experimentální skupinu

Kategorie sebereflexe byla dále sledována v dotazníku B pro experimentální skupinu. Tento dotazník byl zaměřen na **schopnost sebereflexe** žáků během nácviku. Žáci také hodnotili přínos psaní záznamu pro jejich učení a poznávání.

5.4.1 Vyhodnocení dotazníku B

Dotazník zjišťoval, jaký přínos vidí žáci experimentální skupiny v psaní záznamu z učení pro své učení a poznávání a v některých bodech se zaměřoval na sebereflexi žáků. Žáci zodpovídali 11 otázek. Výpovědi vzorku jsou uspořádány v tabulce č. 7 do jednotlivých kritérií podle dotazovaných oblastí v dotazníku.

Tabulka č. 7

(Výpovědi vzorku v jednotlivých kritériích dotazníku B)

KRITÉRIA	Psalo žáků:
X	20
Přínos pro své učení vidí žáků	16
Přínos pro své učení nevidí žáků	4
Má vliv na kvalitu zapamatování	14
Nemá vliv na kvalitu zapamatování	6
Má vliv na kvalitu formulací a vyjadřování se	12
Nemá vliv na kvalitu formulací	8
Souvislost učení a reálného života vidí	13
Souvislost nevidí	7
Ztráta obav, vyjádření vlastního názoru, samostatnost zmiňuje	8
Ztrátu obav nezmiňuje	12

- **Shrnutí výsledků dotazníku B**

Žáci se snažili svou práci v hodinách občanské výchovy hodnotit objektivně. Během nácviku ztráceli obavy napsat upřímně, co si myslí. Své odpovědi zdůvodňovali, což byl zpočátku nácviku trochu problém. V průběhu realizace nácviku se schopnost sebereflexe žáků zlepšovala a zlepšil se celkový přístup k učení. Žáci sami pozitivně hodnotili zlepšení kázně a spolupráce ve třídě. Lépe si uvědomovali, co se vlastně učí, jak se chovají, co je potřeba zlepšovat. Velký pokrok vidím v tom, že žáci jsou ochotni se nad sebou, svým učením, chováním zamyslet a to považují za užitečné. Reflektování vyučovacích hodin spolu s žáky, zapojení žáků do hodnocení, do učebního procesu mělo také pozitivní vliv na zvýšení zodpovědnosti žáků v přístupu k učení.

Následující hodnocení jsou uvedena v pořadí významu, který žáci v záznamu z učení spatřují.

Pozitivní vliv záznamu:

1. zapamatování učiva;
2. souvislost mezi jednotlivými tématy a souvislost učení a reálného života;
3. schopnost vyjadřování se, kvalita formulací;
4. ztráta obav z vyjádření vlastního názoru.

Faktory negativně ovlivňující výkony žáků v psaní záznamu

- nezájem psát do záznamu z neochoty přemýšlet;
- nemá vliv na můj přístup k učení.

Většina žáků vidí v psaní záznamu z učení pro sebe přínos. Pozitivně hodnotí, že více vidí souvislost mezi jednotlivými tématy probíranými ve škole a souvislost témat občanské výchovy a reálným životem. To zvýšilo zájem žáků o samotná témata, o kterých ve škole se zájmem debatovali. Psaní záznamu je bavilo nebo jim nevadilo, několik jednotlivců psát záznam nebavilo. Raději by opisovali zápis z tabule, protože je to jednodušší a nemusí tolik přemýšlet. Ze zápisu jasně vidí, co se mají učit. Většina výpovědí svědčí o tom, že žákům více vyhovuje samostatné psaní záznamu než opis z tabule, protože mohou své postřehy zachytit tak, jak jim oni sami nejlépe rozumí a mohou je doplnit vlastními poznámkami, spojit nové informace se svou zkušeností. Při psaní záznamu musí více přemýšlet. To jim pomáhá

látku si lépe zapamatovat, což žáci hodnotí kladně, protože se nemusí doma tolik učit a nové informace si v příští hodině lépe spojí. Pozitivně také hodnotí to, že mohou vyjádřit svůj názor na spolupráci v hodinách, mohou zhodnotit sebe, sdělovat své pocity, napsat o svých potížích při učení nebo při psaní záznamu. Žáci mají pocit, že umí lépe vyjádřit, co si myslí. Jedním z důvodů je také to, že postupně ztráceli obavy ze samostatného vyjadřování. Psaní záznamu z učení žáky postupně více bavilo, byla to pro ně změna. Ztráta obav ze samostatného psaní záznamu se podle nich promítla také do předmětů jako je český jazyk – lépe se vyjadřují písemně, což někteří žáci zhodnotili v psaní slohových prací. V každém případě většina žáků v záznamu z učení vidí pro své učení a poznání přínos, který by byl určitě znatelnější po delší realizaci nácviku.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývá tématem využití metakognitivních postupů v poznávacím a osobnostním rozvoji žáka. Cílem této práce byla realizace nácviku jedné z metod metakognice v praxi. Diplomová práce se skládá z teoretické, metodologické a empirické části.

Teoretická část se zaměřuje na změny ve školství a na aktuální téma využití nových metod a postupů. Zpracovává téma metakognice jako jednu z metod, která účinnost učení zajišťuje, spolu s ostatními psychologickými tématy, které ji rozvíjí a obohacují. Jsou zde popsány základní podmínky pro realizaci nácviku, bez nichž by rozvoj žákovy osobnosti nebyl možný. Ve shodě s teoretickým podkladem byla zpracována strategie empirického šetření a vybrány vhodné výzkumné metody, které jsou popsány v metodologické části práce. Jako metoda metakognitivního nácviku byl vybrán záznam z učení, určený pro reflexi učebního procesu žákem. Pro empirické šetření byly stanoveny čtyři dílčí hypotézy (viz metodologická část práce) jako východiska pro empirické šetření, jehož cílem bylo zjistit, zda metoda záznamu z učení bude mít na rozvoj metakognitivních dovedností žáka vliv a jakým způsobem může ovlivnit celkový přístup žáka k procesu učení a poznávání. Pro diagnostiku úrovně zvládání úkolů metakognitivních intervencí byly stanoveny čtyři kategorie. Pro kvalitativní vyhodnocení použitých výzkumných metod bylo dále vytvořeno pět kritérií, na jejichž základě lze analyzovat všech pět dotazovaných bodů v záznamu z učení a později dotazníky A a B. Tato kritéria byla vytvořena proto, abych mohla záznam z učení a dotazníky A a B posoudit a stanovené hypotézy potvrdit či vyvrátit. Jednotlivá kritéria pro zkoumané kategorie jsou v empirické části práce vysvětlena, protože otázky v záznamu i v dotazníku B jsou otevřené a pro kvalitativní vyhodnocení použitých metod byla nutná kategorizace získaných dat. Analýza výsledků empirického šetření byla zpracována formou komparace použitého vzorku dvou sedmých tříd, experimentální a kontrolní skupiny, na základní škole v Praze – Letňanech a popisu úrovně zpracování jednotlivých bodů v záznamu z učení a v obou dotaznících.

Kvalitativní hodnocení výsledků empirického šetření je založeno na dvoupólové škále výskytu či nevýskytu sledovaných schopností a dovedností žáků. Pro ověření obou pólů škály byla použita stejná kritéria pro zkoumané kategorie ve všech použitých metodách. Výsledky empirického šetření jsou na konci každé kapitoly empirické části práce analyzovány a pro

přehlednost upraveny do tabulek a grafů. Byly použity pro potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz na počátku empirického šetření. Výzkumnou otázku jsem považovala za potvrzenou tehdy, když počet bodů byl u jednotlivých dvojic na škále v nadpoloviční většině.

1. Ze zapisovaných hodnot výpovědí vzorku v záznamu i v obou dotaznících vyplývá, že strategie záznamu z učení má pozitivní dopad na **kvalitu vyjadřování a formulací myšlenek** žáků. Sledovaná schopnost se během nácviku pozvolna zlepšovala a výsledky by jistě byly zřetelnější po dlouhodobějším nácviku.
2. Předpokládané směřování v nácviku, a to, že záznam z učení pozitivně ovlivní **zapamatování nových informací**, se potvrdilo. Sledované hodnoty na dvoupólové škále mírně převažovaly na pozici ano. Míru zapamatování ovlivnilo samotné téma; zda bylo či nebylo pro žáky aktuální, nebo zda se s tématem ve vlastním životě setkávají či ne. Žáci sami hodnotí vliv záznamu z učení na zapamatování i vlastní schopnost vyjadřování se pozitivně, protože musí být pozornější, aby byli na konci vyučovací hodiny schopni zodpovědět dotazované body v záznamu.
3. Dalším sledovaným jevem v empirickém šetření bylo uvědomování si **souvislostí učení a reálného života**. Tendence žáků v této oblasti hodnotím jako výrazně se zlepšující. Pozitivní vliv na rozvoj schopnosti vnímání souvislostí mezi různými jevy měla i aktuální témata občanské výchovy. Význam zde vidím v rozvoji kritického hodnocení situací, jevů. Uvědomování si souvislostí mezi učením a reálným životem má velice pozitivní dopad na zapamatování si nových informací.
4. Záměr, že žáci pomocí záznamu z učení zlepší schopnost **reflexe** učebního procesu a schopnost **sebereflexe** se také potvrdil. Tato schopnost se u žáků rozvíjela nejvýrazněji. Zapojení žáků do hodnocení učební činnosti, spolupráce ve třídě, vlastních pocitů z vykonané práce se jeví jako velice užitečné. Reflektování učebního procesu žáky aktivizuje, posiluje jejich zodpovědnost k učení a nutno dodat, že má i pozitivní dopad na kázeň a dodržování pravidel ve třídě.

Kritérium motivovaný vs. odmítavý postoj k nácviu metody záznamu z učení jsem zařadila záměrně. Při srovnávání údajů v tabulkách u experimentální a kontrolní skupiny vidíme, že se zapsané hodnoty značně liší. Odtud, tedy od postoje žáka k učení, k vyučovanému předmětu nebo také k učiteli, se odvíjejí další výsledky ve sledovaných kategoriích schopností žáků. Výsledky v experimentální a kontrolní skupině jsou velice rozdílné. Žáci kontrolní skupiny zastávali z velké části odmítavý postoj jak k psaní záznamu učení, tak i k didaktickému testu. Podíváme-li se na průměrné výsledky v testu, vidíme, že v experimentální skupině 56% žáků bylo hodnoceno známkou dobře, nikdo nezískal výborné, ale ani nedostatečné hodnocení. Oproti tomu ve skupině kontrolní bylo 37% žáků hodnoceno známkou dobře, nikdo nezískal výborné hodnocení, ale 24% žáků bylo hodnoceno nedostatečně. Zde vidíme diametrální rozdíl ve výkonech žáků, přitom kontrolní skupinu tvoří žáci výběrové hudební třídy. V tabulce č. 2 (kritérium motivovaného vs. odmítavého postoje) vidíme u experimentální skupiny nadprůměrné hodnoty na pomyslné škále ano, zatímco u kontrolní skupiny naopak.

Pro mě jako pro učitelku jsou výsledky nácviu průkazné, jak v daném směru pokračovat. Díky svým zkušenostem jsem registrovala celou řadu změn, ke kterým v experimentální skupině docházelo. Jde o změny, které nejsou explicitně zachyceny, např. atmosféra ve třídě, zvýšený zájem o učební předmět, dělná a kooperativní učební činnost atd. Významným ukazatelem rozdílných výsledků u sledovaného vzorku během nácviu je bezesporu verbalizace kognitivních procesů na počátku i v průběhu nácviu, která je pro motivaci a změnu postoje žáků neopomenutelná. Pokud žáci sami nepochopí smysl toho, co dělají nebo co se učí, nebudeme mít jako učitelé na jejich osobnostní ani poznávací rozvoj vliv. Provedené empirické šetření umožnilo uvědomit si, že žáky lze požadovaným směrem formovat, že pokrok v nácviu metakognitivních strategií má vliv na změnu postojů k učení a poznávání žáka. Nácvik záznamu z učení sami žáci hodnotí pozitivně, jak vyplývá z dotazníku B, který byl vytvořen pro experimentální skupinu na závěr nácviu. V tomto dotazníku jsem sledovala schopnost žáků reflektovat učební proces a zároveň schopnost sebereflexe. Z výpovědí vzorku vyplývá, že přínos záznamu z učení pro své učení a poznávání vidí velká většina žáků experimentální skupiny. Nejvýrazněji hodnotí posun k lepšímu v kategoriích zapamatování a schopnosti vyjadřovat se. Kategorii formulací a vyjadřování se pozitivně ovlivnila ztráta obav z chybování a kategorii zapamatování ovlivnila lepší schopnost vidět souvislosti mezi jevy. Pozitiva také vidí v možnosti samostatného

uvažování, akceptace jejich názoru a zapojení do reflexe učebního procesu. Rozvoj metakognitivní strategie záznamu rozvíjí, kromě jiného, správné sebehodnocení, sebezposuzování a sebeúctu. Vytváříme tak žáka orientovaného na zvládání problémových úkolů a ne žáka vykazujícího znaky naučené bezmocnosti. V rozvoji metakognice, jako jedné z možností poznávacího a osobnostního rozvoje žáka, vidím přínos právě v komplexnosti rozvoje celé osobnosti žáka. Zde bych jen stručně připomněla kompetence, které by se pro náš život měly stát klíčovými nejen v životě profesním, ale především v životě osobním a témata, která problematiku metakognice rozvíjejí a doplňují. Jsou to témata autoregulace, motivace, reflexe, sebereflexe, přístupů žáka k učení a další, která teoretická část práce zpracovává. Abychom mohli metakognitivní nácvik realizovat, je nutné si uvědomit, že metakognice se netýká pouze kognitivních postupů, ale participuje na jejím rozvoji celá osobnost žáka. Jedná se o velmi složitý a dlouhodobý proces, na jehož realizaci nestačí tříměsíční nácvik, ale i takto krátké šetření na takto malém vzorku postačí k tomu, abychom si uvědomili, o jak složitý proces se jedná a jaké osobnosti z našich žáků chceme vychovat.

Použitá literatura:

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BREDENKAMP, K.; HALISCH, F.; WEINERT, F. E. *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz Lehrgang, 1976.
- ČÁP, J. In *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, s. 221. DVOŘÁK, D. Slavné myšlenky L. S. Vygotského. *Psychologie Dnes*, 11/2004, s. 32-34.
- FENSTERMACHER, G. D.; SOLTIS, J. F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
- FISCHER, R. In *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997, s. 15-22. ISBN 80-7178-966-6.
- FONTANA, D. In *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003, s. 116. ISBN 80-7178-626-8.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1995.
- HRABAL, V. In *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989, s. 81-83. ISBN 80-04-22149-1.
- HRABAL, V.; HELUS, Z.; MAREŠ, J.; KULIČ, V. *Psychologie školní úspěšnosti*. Praha: SPN, 1979.
- HRABAL, V.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984.
- KAHN, N. B. *Jak efektivně studovat a pracovat s informacemi*. Praha: Portál, 2001.
- KLINGBERG, L. *Unterrichtsprozess und didaktische Fragestellung*. Berlin: Volk und Wissen, 1982.
- KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*, 2008, roč. LVIII, č. 2, s. 141-148. ISSN 0031-3815.
- KRYKORKOVÁ, H. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. In *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: UK - Karolinum, 2004, s. 174-186.
- KRYKORKOVÁ, H.; CHVÁL, M. Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic. *Pedagogika*, 2003, roč. LIII č. 1. s. 26-44. ISSN 3330-3815.
- KRYKORKOVÁ, H.; CHVÁL, M. Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 2001, roč. LI č. 2, s. 185-196. ISSN 3330-3815.
- KRYKORKOVÁ, H.; CHVÁL, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí*. (Studie dostupná na katedře pedagogiky FFUK).

- KULIČ, V. Teorie kognitivní socializace. *Pedagogika*, 1990, č. 4, s. 357-369.
- KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0447-5.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. In *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 105-178.
- MAREŠ, J. In *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, s. 38-43, 169. ISBN 80-7 178-246-7.
- Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Bílá kniha*. MŠMT ČR. Praha: UIV Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: SPN, 1966.
- POKORNÁ, V. The Feuerstein Instrumental Enrichment Program. *Pedagogika*, 2008, roč. LVIII, č. 2, s. 205-207. ISSN 0031-3815.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- RHEINBERG, F. *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen, Hofrege, 1989.
- SKALKOVÁ, J. In *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, s. 107-109. ISBN 80-85866-33-1.
- STARK, R.; GRUBER, H.; MANDL, H. Motivationale und kognitive Passungsprobleme beim komplexen situierten Lernen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1998, s. 202-215.
- TEMPLE, CH.; STEELOVÁ, J. L.; MEREDITH, K. *Příručky čtením a psaním ke kritickému myšlení I. -VIII*. Praha: PAU, 1997.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Pedagogická fakulta UK, 1994.
- VÁGNEROVÁ, M. In *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004, s. 122. ISBN 80-246-0841-3.
- VALENTA, J. In *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006, s. 13-57. ISBN 80-239-4908-X.
- VALÍŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. In *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 263. ISBN 978-80-247-1734-0.

VOLF, P.: Učební styl v procesu kognitivního a metakognitivního učení. *Diplomová práce*, katedra pedagogiky FF UK Praha 2007

WENGE, CH.; WENGE, H. *Unterrichtsgestaltung und Lerneinstellung*. Berlin: Volk und Wissen, 1983.

www.metakognice.cz

www.vuppraha.cz

Přílohy:

Příloha č. 1

Záznam z učení (3. verze)

Jméno:

Třída:

Vyučovací předmět:

Téma:

1. Co nejdůležitějšího jsem se **naučil/a**?

2. **Souvisí nové informace**, které jsem získal/a, nějak s **tím**, co už **vím**? Jak?

3. Jak mohu myšlenky/**informace z vyučování použít v životě**?

4. **Jak se ti pracovalo?** (např.: naslouchali ti ostatní a ty naopak jim, zapojil/a ses do práce, pracoval/a jsi naplno, píšeš záznam kvalitně, co ti brání psát záznam kvalitně, co tě nejvíc zaujalo/bavilo nebo jiné tvé připomínky)

5. Jak bys zhodnotil/a **spolupráci žáků** ve třídě? Jaké máš z vyučovací hodiny **pocity**?

Příloha č. 2

Dotazník A (didaktický test pro experimentální a kontrolní skupinu)

Masmédia

- Pokus se vlastními slovy vysvětlit, co jsou masmédia.
- Uveď 5 příkladů médií.
- Uveď 3 příklady pozitivního a negativního vlivu médií na jedince.
- Pokus se jmenovat 2-3 znaky bulvárního a seriózního tisku.
- Jaký je cíl reklamy?
- Kde všude můžeš reklamu najít?

Kultura

- Kde se dítě poprvé seznamuje s kulturou, ve které žije?
- Do kterých dvou základních skupin kulturu dělíme? Uveď k oběma skupinám příklady.
- Napiš, jaké znáš subkultury.

Komunikace

- Do jakých dvou základních skupin dělíme komunikaci?
- Uveď k těmto skupinám 6 příkladů, jakými způsoby komunikujeme.
- Napiš 3 příklady špatné a dobré komunikace mezi lidmi.

Klíčová slova

(Napiš do tabulky klíčová (nejdůležitější) slova - hesla, která by mohla být třeba nadpisem daného tématu.)

KOMUNIKACE	MAS MÉDIA	KULTURA
•	•	•

Podnětová slova

(Ke každému slovu napiš výraz, který se ti z probírané látky vybaví.)

- masová _____
- sociální _____
- verbální _____
- duchovní _____
- bulvární _____
- komunikační _____
- klamavá _____
- sdělovací _____
- etnická _____

Příloha č. 3

Dotazník B (experimentální skupina – reflexe a sebereflexe žáků)

Děkuji ti za upřímné a pečlivě zodpovězené otázky v dotazníku. Podepisovat se nemusíš. Snaž se být upřímný/á a nad otázkami se pečlivě zamysli. To, co jsi napsal/a, budu číst jen já. Tvé postřehy a názory použiji pro svoji diplomovou práci a také pro vlastní zhodnocení efektivity tvého učení. Snaž se zachytit své myšlenky a neber ohled na pravopis.

Děkuji za tvoji spolupráci.

Lenka Zemanová

1. Jak bys zhodnotil/a svou práci v občanské výchově?
(zhoršil/a nebo zlepšila ses, co konkrétně děláš lépe a proč?)

2. Co tě na práci v OV bavilo a co ne a proč?

3. Jaký měl pro tebe záznam z učení přínos?

4. Jak ovlivnil záznam z učení tvůj přístup k učení?
 - vidím větší souvislost učení a vlastního života
 - jsem samostatnější
 - nebojím se tolik vyjádřit vlastní názor
 - neovlivnil můj přístup k učení vůbec
 - mohl by ho ovlivnit, ale po delší době psaní záznamu
 - jiné

5. Naučil/a ses psaním záznamu z učení něco nového? Co?
6. Napadaly tě během psaní záznamu z učení nějaké myšlenky, které by tě bez něj nenapadly? Napiš je.
7. Vyhovovalo ti, že sis mohl/a záznam z učení psát sám/sama nebo je pro tebe lepší, když můžeš hotové zápisy opisovat z tabule? Proč?
8. S jakými obtížemi ses při psaní záznamu z učení setkal/a? Čím byly tyto obtíže způsobeny?
9. Jakým způsobem ovlivnil záznam z učení zapamatování vyučované látky?
10. Co mělo podle tebe největší vliv na zlepšení kázně a spolupráce ve třídě?
11. Myslíš, že má záznam z učení vliv na to, jak umíš formulovat to, co ses dozvěděl/a, co si myslíš?

Anotace

Text diplomové práce je zaměřen na téma možností využití metakognitivních postupů v poznávacím a osobnostním rozvoji žáka. Práce obsahuje teoretické poznatky z dané problematiky a empirické šetření v nácviku záznamu z učení jako jedné z metakognitivních strategií, jejímž prostřednictvím lze žáka směřovat k osvojení vhodných učebních dovedností. V teoretické části jsou zpracovány principy vzdělávání pro 21. století a klíčové kompetence žáka. Stručně jsou zde představeny základní kurikulární dokumenty. Další kapitoly teoretické části představují témata, zabývající se poznávacím a osobnostním rozvojem žáka. Jedná se o sedm základních témat, jejichž studium je pro komplexní rozvoj žákovy osobnosti nezbytný. Kapitoly rozpracovávají základní psychologické pojmy daných témat, podávají pohled na problematiku z hledisek různých psychologických teorií, zmiňují výzkumy prováděné v oblasti metakognice. Poslední kapitola teoretické části uvádí podmínky pro rozvoj metakognitivních dispozic žáka.

Další, metodologická, část práce seznamuje s cílem empirického šetření, popisuje použité metody a charakterizuje vybraný vzorek.

Třetí část diplomové práce, obsahující empirické šetření, zjišťuje vliv metakognitivní strategie záznamu z učení na celkový přístup žáka k vlastnímu učení. Empirická část práce obsahuje analýzu výzkumného materiálu, způsoby hodnocení a výsledky empirického šetření.

Annotation

This diploma theses focuses on the possibilities of metacognitive procedures use in learning and personal development of a student. It consists of theoretical bases of the topic as well as of empiric research of “minutes of learning”, one of the metacognitive strategies which help students to adapt relevant learning abilities.

In the theoretical part we can find the principles of education for 21st century and the key skills of a learner, as well as the fundamental curricular documents. In other chapters, the learning and personal development of a student is being focused. There are seven topics necessary for complex development of learner’s personality. We get an overview of psychological concepts of the topics, and an insight of different psychological theories which are concerned with metacognitive strategies. The conditions for development of metacognitive dispositions of a learner are mentioned in the last chapter of the theoretical part.

The methodological part states the aim of empiric research, describes the method used and defines the chosen sample.

The third part – empiric research – examines the influence of the metacognitive strategy “minutes of learning” on the overall approach of a learner towards their own learning process. The empiric part consists of the analysis of research material, ways of evaluation and outcomes of the empiric research.

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

Podpis autora:

V Praze _____

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty,(OP)	Bydliště	Datum